جامعة مولود معمري – تيزي وزو–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي

لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين

دراسة ميدانية

بولايتي – تيزي وزو والجزائر العاصمة –

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:
يونسي تونسية

إشراف الدكتور:
حماش الحسين

أعضاء اللجنة:

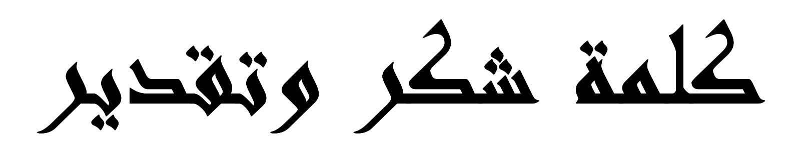
د/ ميرود محمد، أستاذ محاضر، صنف(أ) جامعة الجزائر ....**رئيسا**

د/ حماش الحسين، أستاذ محاضر، صنف(أ) جامعة الجزائر ....**مشرفا ومقررا**

د/ بوكرمة فاطمة الزهراء، أستاذة محاضرة، صنف(أ) جامعة تيزي وزو............**ممتحنة**

د/ صرداوي نزيم، أستاذ محاضر، صنف(**ب**) جامعة تيزي وزو..........................**ممتحنا**

السنة الجامعية: 2011 - 2012



الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات أما بعد:

تحية تقدير واحترام، لكل من ساعدنا في انجاز هذا العمل المتواضع

الذي نأمل أن يكون عملا يستفيد منه الجميع.

شكرا للأستاذ المشرف الدكتور: "**حماش الحسين**" الذي كان نعم السند

فله مني اخلص التقدير والعرفان

والاحترام.

كما نتقدم بالشكر الجزيل أيضا، إلى كل من ساعدنا من بعيد أو من قريب

من أساتذة قسم: علم النفس، الانجليزية، الترجمة والآداب العربي بجامعة " تيزي

وزو"، وأساتذة قسم علم النفس بجامعة "الجزائر العاصمة".

ونوجه تشكراتنا إلى أفراد عينة البحث، على قبولهم الإجابة على أسئلتنا.



الإهداء

بودي أن أتــوقــف في هذه اللحظــة، لأتذكر من كان عــونا لي في حــيــاتــي، لأهــدي لــهــم ثــمــرة جــهــدي:

إلى قرة عيني: أمي وأبي، اللذان منحاني الحياة وعلماني التواضع فيها

- أطال الله في عمرهما-

إلى إخواني الأعزاء، وأخواتي الحنونات.

إلى أختي روزة وزوجها.

- حفظهم الله جميعا-

إلى كل معاق صاحب إرادة في الحياة، وعزم على المواجهة والإيمان لتخطي الصعاب.

إلى كل أسرة تحتضن طفلا معوقا، تشعره بالحضن الدافئ وبالتفاهم والقبول.

إلى كل من أسعده القدر بما حرمه منه سواه.

إليكم جميعا اهدي ثمرة جهدي.

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين من خلال قياس تقدير الذات لدى هاتين العينتين، كما تسعى هذه الدراسة إلى المقارنة بين المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين في كل من متغير تقدير الذات والتــحصيل الدراسي.

طبقت الدراسة على عينة مكونة من (240) مراهق، منهم (120) مراهق مبصر و(120) مراهق كفيف، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة اِرتباطية بين تقدير الذات الرفاقي والتحصيل الدراسي، أما في تقدير الذات الكلي والعائلي والمدرسي فقد وجد أن هناك علاقة اِرتباطية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي وهذا لدى عينة المراهقين المبصرين، أما لدى عينة المراهقين المكفوفين فقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة اِرتباطية في تقدير الذات الرفاقي والعائلي مع التحصيل الدراسي، أما في تقدير الذات الكلي والمدرسي فقد وجد أن هناك علاقة اِرتباطية بينه وبين التحصيل الدراسي.

أما فيما يخص الفروق بين عينة المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين فقد توصلت الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من بعد تقدير الذات العائلي والمدرسي وعدم وجود فروق في تقدير الذات الرفاق، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التحصيل الدراسي وهذا لصالح المراهقين المبصرين.

Le résume de la recherche en français :

l'étude a pour but de découvrir la relation entre l'estime de soi et l'achèvement scolaire chez un échantillon d'adolescents voyants, et d'adolescents non voyants, a travers la mesure de l'estime de soi chez ces deux échantillons, cette étude permet aussi de faire la comparaison entre les adolescents voyants, et les adolescents non voyants, dans ces deux variables (l'estime de soi et de l'achèvement scolaire).

L'étude a été applique sur un échantillon constitué de (240) adolescents parmi eux (120) adolescents voyants, et (120) adolescents non voyants.

Les résultats ont démontré qu'il n'y a eu aucune relation dépendante, entre l'estime de soi des camarades et l'achèvement scolaire, et pour l'estime de soi générale, familiale et scolaire, l'étude démontre qu'il y a une relation dépendante entre l'estime de soi et l'achèvement scolaire, et ça chez l'échantillon des adolescents voyants, et pour qui concerne l'échantillon des adolescents non voyants, l'étude a démontre qu'il n'y a aucune relation dépendante de l'estime de soi des camarades et l'estime de soi familiale avec l'achèvement scolaire, et pour l'estime de soi générale et scolaire, on a trouvé l'existence d'une relation dépendante entre lui et l'achèvement scolaire.

Et pour ce qui concerne les différences entre l'échantillons des adolescents voyants, et les adolescents non voyants, l'étude est arrivée a démontre, qu'ils existent des différences qui ont une indication Statistique de chaque un de loin de l'estime de soi familiale et scolaire, et l'inexistence des différences dans l'estime de soi camarade, aussi l'existence des différences a indication Statistique dans les degrés de l'achèvement scolaire, et ça en faveur des adolescents non voyants.

فهرس المحتويات

الفصل الثاني: التحصيل الدراسي

الفصل الثالث: المراهق المبصر والمراهق الكفيف

الفصل الرابع: الكف البصري

القسم الثاني: الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: منهجية الدراسة

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

فـــهرس الملاحق

مقدمة

تلعب البيئة التي يعيش فيها الإنسان، دورا فعالا سواءا كان سلبيا أو ايجابيا في تكوين شخصيته، فلكل مجتمع من المجتمعات خصوصيته التاريخية الحضارية، ومنظومة من القيم والمعايير الاجتماعية التي تحكم تصرفات أفراده، وتحدد نظرتهم إلى مختلف أمور الحياة، ومن المسلم به أن المجتمعات الإنسانية لا تخلو من المشاكل والصعوبات التي تواجه الأفراد والجماعات، إلا أن حجم ونوعية هذه المشاكل تختلف من فئة إلى أخرى، فالمراهقين هم أكثر الفئات التي تواجهها مشاكل معقدة، نظرا لعدم وضوح مستقبلهم المهني والاجتماعي، وما يواجههم من صعوبات في تحقيق درجة عالية من الاستقلال والتي يسعى لها جميع المراهقين في العادة.

وتبدأ معرفة الفرد لذاته وتقييمه العام لها وتقديرها بشكل ملح في مرحلة المراهقة حيث يصبح الفرد قادرا على تكوين معايير يزن بها ذاته ويقدر بواسطتها قدراته ومهاراته ودوافعه، ويتعرف على القيم التي تضبط سلوكه وتوجهه، فتقدير الذات في مرحلة المراهقة لبنية أساسية يجب أن يقوم عليها البناء النفسي لشخصية المراهق، خصوصا إذا علمنا أن إحدى المهام الأساسية النمائية له، هو سعيه الدائم لإيجاد نفسه وتقديرها وتحقيقها، الأمر الذي يشير إلى عملية فهم متصاعد حول " من هو "،" من سيكون " *(زبيدة امزيان، 2007: 1)*، فحسب "كارول سيجلمان، Carol Sigelman " و"ديفيد شافر، Divid Shaffer" فمرحلة المراهقة هي بحق الوقت الذي يجد فيه الفرد نفسه، والذي يعرف فيه على نحو وثيق الشخص الذي سيكون *(علاء الدين كفافي، 2009: 313)*.

هذه الفترة المعقدة والصعبة في الحياة، يعيشها الفرد العادي، كما يمر عليها الشخص المعاق، هذا الأخير قد تكون إعاقته إما عقلية، جسمية، حركية، نفسية أو حسية

بما فيها " الكف البصري "، فالشخص الكفيف هو "كل شخص رؤيته المركزية عديمة أو أصغر من العادي، ولا يقدر على تحصيل المعرفة التي تقدم للعاديين اعتمادا على حاسة البصر ولو استعان بالنظارة *(خالد فارس، 2004: 7)*.

فلا يكاد يخلو مجتمع من المجتمعات الإنسانية من وجود أفراد معاقين حيث يزداد عددهم تزايدا ملحوظا، حيث وصل إلى حوالي 500 مليون معاق، أي ما يعادل نسبة 10% من سكان العالم *(رمضان السيد، 2001 :155)*، أما بالنسبة للعالم العربي فان النسبة ترتفع مابين 13% و15% من إجمال عدد السكان *(عبد الله عبد الرحمن، بدون تاريخ:239)* وفي الجزائر يشير الإحصاء العام للسكان، إلى أن عدد المعاقين وصل إلى 1.590.466 معاق في سنة 1998م أي 5.30% من إجمال عدد السكان *(Office National de statistique,1998 :10)* وأثبتت الإحصائيات التي قامت بها إدارة المؤسسات التربوية والتعليم المتخصصة، أن عدد المعاقين في الجزائر في ارتفاع مستمر، ففي العاصمة مثلا

وبينما كان عدد المكفوفين كفئة معاقة 1258 في 2010 ارتفع إلى 1639 في سنة 2011 *(الموقع الالكتروني: http://www.akhbarelyoum-dz.com)*، ومع تقدم الحياة وتعقدها، أبرز واقعا غير مريح بالنسبة لها (فئة المكفوفين)، حيث أصبح الكف البصري مشكلة اجتماعية ونفسية تؤثر في نفسية الكفيف، وبالتالي فإنها قد تؤدى إلى تكوين تقدير ذات سلبي لديه كذلك قد تؤثر في شخصيته خاصة بجهل الإنسان لنفسه، وعدم معرفته بقدراته يجعله يقيم

ذاته تقييما خاطئا، فإما أن يعطيها أكثر مما تستحق فيثقل كاهلها، وإما أن يزدري ذاته ويقلل من قيمتها فيسقط نفسه، فالشعور السيئ عن النفس له تأثير كبير في تدمير الايجابيات التي يملكها الشخص سواء كان مبصرا أو مكفوفا.

إن ما يتصف به القرن الحالي من تغيرات سريعة ومتلاحقة في شتى مجالات الحياة جعلت المراهق مبصرا كان أو معاقا وخاصة كفيفا، في حالة من الاضطراب، فزيادة على ما تتركه هذه المرحلة من أثر واضح على شخصيته نتيجة لما يحدث فيها من تحولات كبيرة فيكون من الصعب عليه مسايرة المجتمع، ما يحول دون توافقه السليم فيؤثر تأثيرا جوهريا على شخصيته *(إبراهيم فيوليت فؤاد، 1998: 191).*

ومن المؤكد أن لكل مراهق إدراكا عاما لشخصيته وإدراكا أكثر تحديدا مرتبطا بتقدير الذات فيما يخص من حوله، فمع التفاعل القائم بين مختلف أفراد المجتمع، فان المبصر والكفيف يتأثران بالاتجاهات التي يبديها الآخرون نحوه منذ الطفولة، فالتقييم الذي يضعه الآخرون للمراهق ووعيه به، قد يؤثر تأثيرا جوهريا بالتحصيل الدراسي عنده، والتحصيل الدراسي يعتبر من أكثر المفاهيم التربوية تركيبا أو تعقيدا نظرا لارتباطه بالعديد من المتغيرات الاجتماعية والشخصية خاصة تقدير الذات، كما أن التحصيل الدراسي يلعب دورا هاما في صنع الحياة اليومية للفرد والأسرة والمجتمع، فهو نتاج محسوس ومؤشر للنجاح أو الفشل بالنسبة للفرد في المهام التي يقوم بها *(حمدان محمد زياد،1996: 4)*

فالتحصيل الدراسي وإمكانية التنبؤ به، من أهم المشكلات التي يوليها العاملون في ميدان التربية وعلم النفس وأيضا الأولياء لهذا نجد المدرسة والأسرة يعملاني سويا للوصول بعملية التحصيل الدراسي إلى أقصي حد ممكن، حتى يتمكن كل تلميذ من اجتياز مراحل التعليم المختلفة، وتحقيق ذلك في كافة المجالات ولا سيما في المجال المدرسي، وذلك حسب إمكانيات التلميذ أو المراهق وقدراته ومفهومه لذاته وتقديره لها، سواءا كان هذا المراهق مبصرا أو كفيفا.

إن الحديث عن التعقيدات التي يعيشها المراهق المبصر والمراهق المكفوف وتقدير أو عدم تقدير كلى منهما لذواتهما، وعلاقتهما بتحصيلهما الدراسي، ورغبتنا في المقارنة بينهما، وما للموضوع من إلتباس، دفعنا واستوجب منا القيام بهذا البحث، الذي يتناول موضوع تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين.

وعمدنا في تقسيم هذا البحث إلى:

الفصل التمهيدي: يحتوى على الإطار العام للدراسة، وفي مستهله نجد إشكالية الدراسة وفرضياتها، تحديد المفاهيم، أهمية الدراسة وأهدافها، إضافة إلى تحديد أسباب اختيار موضوع الدراسة وإبراز الدراسات السابقة.

ويليه **القسم الأول:** ويتمثل في الجانب النظري مقسم إلى أربعة فصول.

الفصل الأول : الذي يتناول الذات وتقديرها، الذي نجد فيه بعد تمهيد الفصل الذات بعناصرها (مفهوم الذات، بعض المفاهيم المرتبطة بالذات، مراحل تطور الذات، طرق معرفة الذات)، ثم تقدير الذات وعناصره (مفهوم تقدير الذات، الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات، نظريات تقدير الذات، أهمية تقدير الذات، مستويات تقدير الذات، نمو تقدير الذات وعلاقته بالأسرة وجماعة الرفاق، تقدير الذات والمدرسة، علاقة تقدير الذات بمرحلة المراهقة، تقدير الذات والكف البصري) وننهيه بخلاصة الفصل.

الفصل الثاني: تحدثنا فيه عن التحصيل الدراسي حيث حددنا: تعريفا للتحصيل الدراسي وقياسه، وأهمية التحصيل الدراسي، شروط ومبادئه العوامل المؤثرة فيه وتأثير الكف البصري على التحصيل الدراسي وأخيرا خلاصة للفصل.

الفصل الثالث: يتناول المراهق المبصر والمراهق الكفيف، الذي نجد فيه بعد تمهيد الفصل، مفهوم المراهقة، المراهقة في الدراسات العامة والسيكولوجية، تقسيم مرحلة المراهقة، أهمية دراسة مرحلة المراهقة، خصائص النمو لدى المراهق المبصر والمراهق الكفيف، احتياجات ومشكلات المراهق المبصر والمراهق الكفيف، الوقاية والعلاج لمشكلات المراهق المبصر والمراهق الكفيف وأخيرا خلاصة الفصل.

الفصل الرابع: يتناول الكف البصري بعناصره بعد التمهيد، وهي: أولا: الجهاز البصري تشريحه وفزيولوجيته ويحتوي بدوره على تعريف العين أجزاء العين وظيفة العين. ثانيا:

الكف البصري ويحتوي على مفهوم الكفيف، تصنيف المكفوفين، تاريخ تعليم المكفوفين قياس وتشخيص الإعاقة البصرية وأسباب الكف البصري، الوقاية من الكف البصري أساليب ووسائل التواصل التعليمي مع الكفيف، أهداف الوسائل التعليمية للمكفوفين، الكفيف الجزائري من خلال المواثيق الوطنية(حقوق وامتيازات) وأخيرا خلاصة الفصل.

ويليه القسم الثاني: ويتمثل في الجانب التطبيقي (الميداني) مقسم إلى فصلين.

الفصل الخامس: يحتوى على منهجية الدراسة وفي مستهله نجد تمهيد الفصل ثم التذكير بفرضيات الدراسة، حدود ومنهج الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، والمجتمع الأصلي وعينة الدراسة الميدانية ثم يليه أدوات الدراسة، والأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة، أخيرا خلاصة الفصل.

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة ويتضمن أولا: عرض نتائج الدراسة (عرض نتائج الفرضية العامة الأولى، عرض نتائج الفرضية العامة الثانية، عرض نتائج الفرضية العامة الثالثة)، ثانيا: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة (تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة الأولى، تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة الثانية، تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة الثالثة)، وأخيرا خلاصة الفصل.

ومن ثم: **- الاقتراحات**

- الخاتمة

- المراجع والملاحق

الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة

1- الإشكالية

2- فرضيات الدراسة

3- تحديد المفاهيم

4- أهمية الدراسة

5- أهداف الدراسة

6- أسباب اختيار موضوع الدراسة

7- الدراسات السابقة

1-الإشكالية

يعتبر تقدير الذات والشعور بها، من أهم الخبرات السيكولوجية للإنسان، فالإنسان هو مركز عالمه، يرى ذاته كموضوع مقيم من الآخرين، فإذا نظرنا إلى هذا المفهوم باعتباره مفهوما سيكولوجيا، نجد أنه يرتبط بمتغيرات متباينة، منها: الاعتماد على الذات مشاعر الثقة بالنفس، إحساس المرء بكفاءته، تقبل الخبرات الجديدة، وفعالية الاتصال الاجتماعي وغيرها ***(الحميدي محمد ضدان الضيدان، 2003: 2)***، وطبقا لتلك المتغيرات فان مفهوم تقدير الذات يعتبر مؤشرا للصحة النفسية، كما يعد من أهم الأبعاد المتعلقة بشخصية الإنسان، فلا يمكن تحقيق فهما واضحا للشخصية أو السلوك الإنساني بشكل عام دون أن نشمل ضمن متغيراتنا الوسيطة مفهوم تقدير الذات، حيث يرى *"ألبرت، Albert"*، أن تقدير الذات يدخل في كل السمات والجوانب الوجدانية للفرد، ويعتبر البعض أن تقدير الذات الايجابي هام وأساسي جدا، لدرجة أن كل بناءات الشخص تلعب دورا في تنظيمها ويشير *"روجرز،Rogers "* إلى أن الدافع الأساسي للإنسان هو تحقيق الذات وتحسينها ***(فادية كامل حمام، 2010: 81)***، وإن إحساس الفرد بذاته حسب *"مارجريت ميد، Margaret Meade "*، هو نتيجة لسلوك الآخرين نحوه، فتعتبر أن الذات ظاهرة اجتماعية ونتاج اجتماعي، لا ينشا إلا في ظروف اجتماعية، وحيث توجد اتصالات اجتماعية، وترى " ميد" أنه يمكن أن تنشا عدة ذوات تمثل كل منها مجموعة من الاستجابات مستقلة بدرجة أو بأخرى ومكتسبة من

مختلف الجماعات الاجتماعية، فقد تنمو لدى الشخص مثلا:" ذات عائلية" تمثل بناء الاتجاهات التي تعبر عن العائلة، و"ذات مدرسية" وتمثل الاتجاهات المعبرة عن معلميه وزملائه، وذوات أخرى كثيرة بحسب أوجه النشاط الذي يقوم به الشخص، وطبقا لمفهوم *"مارجريت ميد"* تنشا ثلاثة أنواع لتقدير الذات وهى: تقدير الذات العائلي، تقدير الذات المدرسي، تقدير الذات الرفاقي، أما *"هورتيز، Hortez "*، فقد توصل إلى أن الفرد الذي يدرك أنه غير متقبل من الجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها فانه يقدر نفسه تقديرا منخفضا، كما أن تقدير الذات مرتبط أيضا بتكامل شخصية الفرد، حيث يرى *"زيلر، Zeller "*، أن تقدير الذات يقع كوسيط بين ذات الفرد والواقع الاجتماعي الذي يعيشه، وهو بذلك يعمل على المحافظة على الذات من خلال تلك الأحداث السلبية أو الايجابية التي يتعرض لها، وبذلك يرى أنه عندما تحدث تغيرات في بيئة الفرد الاجتماعية، فان تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذالك ***(الحميدي محمد ضدان الضيدان، 2003: 4)***.

لعل كل هذا ما يؤكد أهمية المجتمع في تكوين تقدير الذات ***(عبد الكريم بوحفص، 2007: 99)***، *فقد خلصت* العديد من الدراسات إلى وجود أثار متباينة بين تقدير الذات والمجتمع الذي يعيش فيه الفرد، فللمعاملة الوالدية أيضا أهمية كبيرة في تكوين التقدير الايجابي للذات *(محمود القشعان، 2007: 41)*، وهذا ما كشفته دراسة *" روزنبرج، Rosenberg "* (1965) ودراسة *" كوبر سميث، Cooper smith "* (1969)، ودراسة *"بكمان، Beckman "* (1970)،

ودراسة *"جاكس، Jax "* (1974)، بحيث أن تقدير الذات المرتفع لدى المراهقين يرتبط بدرجة كبيرة بالعلاقات الجيدة بالأسرة، والتي يتم تشخيصها على أساس التأثير القائم بين أعضاء الأسرة، واشتراك المراهق في أنشطة وقرارات الأسرة وان المساندة الأبوية ترتبط بتقدير الذات المرتفع، بينما تقدير الذات السالب يرتبط بالسيطرة الأبوية على المراهق ***(فاتن محمود السيد الخطاب، 2008: 2)***، فالسلوكيات الاجتماعية التي ينطلق منها المجتمع في الحكم على المراهق وتقيميه، تنعكس بشكل واضح على تقديره لذاته، كما بينت دراسة *"محمد عبد القادر" عام* (1985)، أن ظروف التربية الأسرية التي مر بها الأبناء، والتي تتسم بالشدة والقسوة، ينعكس ذلك سلبا على نظرتهم لأنفسهم ***(عبد اللطيف محمد خليفة، 2003: 182)***.

إن كل هذا التأثير يظهر خاصة في مرحلة المراهقة، هذه المرحلة التي تجعل من الطفل إنسانا راشدا، ومواطنا يخضع خضوعا مباشرا لنظم المجتمع وتقاليده وحدوده، إذ تعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل التطبع الاجتماعي، حيث يتم فيها غرس القيم والمعايير الاجتماعية، كما أنها ذروة النمو النفسي بأبعاده العضوية والنفسية والاجتماعية، فهي مرحلة الطفرة الكمية والكيفية في الشخصية ككل ***(معتز عبيد، 2008: 19)***، ولهذا يعتبر العلماء والباحثون مرحلة المراهقة، من أكثر المراحل النمائية الحرجة في تطور الفرد

وذلك لما تتركه من أثر واضح على شخصية الفرد نتيجة لتلك التحولات الكبيرة، فلا عجب أن كثير من العلماء ومن بينهم " *ارنولد جازل، Erlnold Jazl* " ومعاونوه قد قضوا الشطر الأعظم من حياتهم في دراسة هذه المرحلة ***(زبيدة امزيان، 2007: 2).***

هذه الفترة المعقدة والصعبة في الحياة يعيشها الفرد العادي، كما يمر عليها الفرد المعاق عموما والمكفوف خصوصا، هذا الشخص الذي يعانى ضعفا خاصا بالنسبة للحالة العادية والتي تتحتم عليه أن يتحمل عبئا إضافيا، فمهمة التكيف بالنسبة له أصعب منها بالنسبة للمراهق المبصر، فالمجتمع ينظر إلى المعاقين نظرة دونية، وأنهم ليسوا سوى أفراد لهم خصائص سلبية شكلا وموضوعيا، ولا يستحقون بذل الجهد لمعاونتهم لأنهم بطبيعتهم اقل إدراكا، وبمعنى أخر ميؤوس منهم، ولهذا نرى أن كثير من العاديين في مجتمعاتنا العربية - بالجزائر خصوصا- يفضلون عدم التعامل مع المعاقين باى صورة فحتى المجتمع ذاته- سواء بقصد أو بدونه- قد يتجاهل إحتياجات هؤلاء، وهذه السلوكيات الاجتماعية التي ينطلق منها المجتمع في الحكم على المعاق، ومنه الكفيف وتقيمه وإهماله، ينعكس بشكل واضح على تقدير المراهق الكفيف لذاته، فـــ " *كتسفورت، Kedzfort* "، يرى أن العمى وحده لا يمكن أن يفسر العجز الجسمي والاجتماعي والاقتصادي الذي يوجد لدى الكفيف، بل إن العجز والقصور ناشئان عن صلة الكفيف بالمجتمع ومواقفه منه ***(خالد فارس، 2004: 38)***، كما كشفة دراسة "*جين والش، Jane Walsh* " (1996)، على أن الكفيف

الذي حكم عليه من قبل الأهل على أنه نحيف وضعيف الجسم كان تقديره لذاته منخفضا بالرغم من أنه لم يكن نحيف في الوزن، أو الشكل الجسماني، بل معتدل في الوزن، على عكس الكفيف الذي حكم عليه من قبل الأهل والأبوين أنه ليس نحيفا، كان تقديره لذاته مرتفعا، بالرغم من أنه غير معتدل في الوزن أو الشكل الجسماني، أي أن الإعاقة لم تؤثر عليه، بقدر ما تؤثر أراء المحيطين به (بالكفيف) *(وليد السيد احمد خليفة، 2007: 147-148).*

ولهذا قد تصبح مرحلة المراهقة، بالنسبة للمراهق المبصر والمراهق الكفيف أزمة من أزمات النمو، وذلك عندما تتعقد المجتمعات التي يحيا المراهق في إطارها، وعندما تتطلب منه إعدادا طويلا، ونضجا قويا وتقدير ذات مرتفع ليساير بذلك المجتمع.

ولما كانت إشكالية تقدير الذات بهذه الأهمية بالنسبة للمراهق المبصر والكفيف، فان العديد من الباحثين اهتموا بهذا المجال لما له من تأثير بأهم المتغيرات التعليمية ألا وهو التحصيل الدراسي، فقد اتضحت بعض الدراسات المختلفة أن عددا من التلاميذ يتمتعون باستعدادات مدرسية إلا أن تحصيلهم الدراسي كان ضعيفا، وأن هناك آخرون ذوي قدرة متوسطة إلا أنهم يعملون بصورة جيدة، ومن وجهة أخرى اتضح أن التلاميذ ذوي المستوى الواحد في الذكاء تظهر بينهم فروق كبيرة في التحصيل، مما يدل على أن هناك عوامل غير عقلية مسؤولة عن التحصيل الدراسي كتقدير الذات، فالتحصيل الدراسي لا يتأثر فقط بالعوامل العقلية والانفعالية والاجتماعية، فقد توصلت بعض الدراسات التي

استهدفت معرفة العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي على وجود علاقة قوية ايجابية بينها، ففي دراسة" جيرنى، *Journey* " والتي كانت تهدف إلى معرفة العوامل المؤثرة في تنمية تقدير الذات، بينت أن التحصيل الدراسي لدى التلاميذ يتحسن نتيجة لارتفاع مستوى تقدير الذات لديهم، فالمعلم يلعب دور مهم داخل الصف في توزيع النجاح والفشل على التلاميذ، والذي يعتبر من أهم العوامل التي تؤثر في سلوك التلاميذ وقابليتهم على التعلم، كما أشارت بعض الدراسات إلى أن الخبرة الجيدة والناجحة في التعلم المدرسي تجعل من التلاميذ أكثر قابلية على الدخول إلى مواقف تعلم جديدة، وهم أكثر ثقة بأنفسهم بينما الخبرة التي تتسم بالفشل والإحباط تجعل من الطالب أكثر ميولا للبحث عن تحقيق رضاه في أمور أخرى، وإن وجود الثقة أو عدمها والتي ينميها التلاميذ عن خبراتهم السابقة تؤثر في كيفية نظرتهم إلى الصعوبات التي ستواجههم في حياتهم، فتحقيق النجاح يؤدى إلى زيادة تقدير الشخص لذاته في حين يؤدي الفشل إلى فقدان الفرد الثقة بنفسه أولا ثم بالآخرين ثانيا، وهذا يؤدي إلى انخفاض تقدير الشخص لذاته، وإن التقدير العالي للذات يساعد الفرد على إقتحام المواقف الجديدة بشجاعة وثقة، أما تقدير الذات المنخفض فيؤدي إلى الشعور بالهزيمة والفشل عند التلميذ حتى قبل مواجهة المواقف فالنجاح والفشل وتقدير الذات لهم علاقة دائرية فكل منهما يؤثر على الأخر ***(بطرس حافظ بطرس، 2008: 480 –481)***.

كما توصلت مجموعة من الدراسات ومن بينها الدراسات التي قام بها "Burns.Steven.Hansfod "، إلى أن هناك علاقة طردية ذات دلالة بين مفهوم تقدير الذات والتحصيل المدرسي ***(نفس المرجع: 492)***، فالتقدم التحصيلى في المدرسة يتأثر بمفهوم المراهق عن نفسه ومدى تقديره لذاته، فأصحاب المفهوم الايجابي عن الذات والذين

يقدرون أنفسهم تقديرا عاليا أو معقولا يحققون انجازات مدرسية أفضل من الآخرين من ذوى التقدير المنخفض للذات أو أصحاب المفهوم السالب للذات *(علاء الدين كفافي، 2009: 318)*، كما أظهرت دراسة "*سيرنيكا، Sernica* " (2007) على أن التفكير الإبداعي والتحليلي لدى التلاميذ لديه علاقة ايجابية بمستوى تقدير الذات المرتفع لديهم، فكلما ازداد تقدير الذات لدى التلاميذ ازداد وتحسن التفكير الابداعي والتحليلي لديهم، أما إذا كان مستوى تقدير الذات لديهم منخفضا، فينقص التفكير الابداعي والتحليلي لديهم.

وبناء على ذلك فقد لاحظنا أن هناك علاقة متبادلة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ، وأن هناك عوامل كثيرة متداخلة تؤثر على كل منها وهذا التأثير ينعكس بدوره على نوعية العلاقة بينها والتي يظهر أثرها بشكل خاص على التلميذ وعوامل متعددة ومتشابكة تؤثر على التحصيل الدراسي وتقدير الذات زيادة أو نقصانا على العوامل الجسدية – كالكف البصري – وعلى ضوء ما تقدم يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

هل هناك علاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين؟

وينبثق عن هذا السؤال التساؤلات الجزئية التالية:

-هل توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الكلي(الرفاقي، العائلي والمدرسي) والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين؟

-هل توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الرفاقي (جماعة الأصدقاء) والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين؟

– هل توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات العائلي والتحصيل الدراسي لدى المراهقين

المبصرين؟

- هل توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات المدرسي والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين؟

-هل توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الكلي(الرفاقي، العائلي والمدرسي) والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المكفوفين؟

- هل توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الرفاقي (جماعة الأصدقاء) والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المكفوفين؟

- هل توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات العائلي والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المكفوفين؟

- هل توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات المدرسي والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المكفوفين؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين؟

2- فرضيات الدراسة:

2-1- الفرضية العامة الأولى:

لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين.

الفرضيات الجزئية التابعة لها:

2-1-1- الفرضية الجزئية الأولى:

- لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الكلي(الرفاقي، العائلي والمدرسي) والتحصيل

الدراسي لدى المراهقين المبصرين.

2-1-2- الفرضية الجزئية الثانية:

لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الرفاقي (جماعة الأصدقاء) والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين.

2-1-3- الفرضية الجزئية الثالثة:

لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات العائلي والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين.

2-1-4- الفرضية الجزئية الرابعة:

لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات المدرسي والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين.

2-2- الفرضية العامة الثانية:

لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المكفوفين.

الفرضيات الجزئية التابعة لها:

2-2-1- الفرضية الجزئية الأولى:

- لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الكلي(الرفاقي، العائلي والمدرسي) والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المكفوفين.

2-2-2- الفرضية الجزئية الثانية:

لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الرفاقي (جماعة الأصدقاء) والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المكفوفين.

2-2-3- الفرضية الجزئية الثالثة:

لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير العائلي والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المكفوفين.

2-2-4- الفرضية الجزئية الرابعة:

لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير المدرسي والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المكفوفين.

2-3- الفرضية العامة الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين في تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

2-3-1- الفرضية الجزئية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين في تقدير الذات.

2-3-2- الفرضية الجزئية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين في التحصيل الدراسي.

3- تحديد المفاهيم:

3-1- تقدير الذات:

3-1-1- تقدير الذات لغة:

تقدير: بمعنى قدر أي إعتبر، ثمن *(la petite motkan, 2007: 50)*، وهو معيار تقيم به درجات الطالب في سمة أو انجاز ما *(احمد العايد وآخرون، 1989: 970)*.

3-1-2- تقدير الذات اصطلاحا:

عرف "كوبر سميث،Cooper smith" (1867) تقدير الذات على أنه: "تقييم يضعه الفرد لنفسه ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن تقدير الذات: اتجاهات الفرد الايجابية أوالسلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه هام وقادر وناجح وكفؤ" *(Cooper smith,1984 :10)*

يرى *"كوبر سميث"* أن تقدير الذات هو حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية، كما يعبر عن اتجاه الفرد نحو نفسه أو معتقداته عنها، وهكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين عن طريق التقارير اللفظية والسلوك الظاهر.

عرف "روزنبرج،Rosenberg" تقدير الذات أيضا بقوله أنه: " اتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت أو موجبة، نحو نفسه فتقدير الذات المرتفع يعني أن الفرد يعتبر نفسه ذات قيمة وأهمية، بينما يعني تقدير الذات المنخفض عدم رضا الفرد عن ذاته أو رفضها واحتقارها *(إبراهيم فيوليت فؤاد، 1998: 192)*.

بالنسبة لــ"روزنبرج" تقدير الذات: اتجاهات الفرد نحو نفسه، بحيث تكون هذه الاتجاهات إما سالبة أو موجبة، إذا كانت بالإيجاب فان الفرد يشعر بالرضا عن ذاته أما إذا كانت بالسلب فانه يشعر برفض ذاته.

3-1-3- تقدير الذات إجرائيا:

تقدير الذات هو: التقييم الذي يضعه المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين لنفسهم من خلال إجاباتهم على مجموعة العبارات الواردة في مقياس تقدير الذات " لبروس آرهير، Bruss R Haire".

3-2- التحصل الدراسي:

3-2-1- التحصل الدراسي لغة:

التحصل الدراسي هو الحاصل من كل شيء، حصل الشيء أي حصل حصولا والتحصيل تمييز ماحصل، وتحصل الشيء، تجمع وثبت ***(ابن منظور جمال الدين أبو الفصل، 1990: 153).***

3-2-2- التحصل الدراسي اصطلاحا:

يعرف "أحمد إبراهيم أحمد" التحصيل الدراسي على أنه: "الانجاز التحصيلي للطالب في مادة دراسية أو مجموعة المواد مقدرا بالدرجات طبقا للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة آخر العام أو في نهاية الفصل الدراسي" ***(أحمد إبراهيم أحمد، 2000: 7).***

فالتحصيل الدراسي حسب "أحمد إبراهيم أحمد" مايحققه الطلاب من درجات في الموضوعات الدراسية، وما يحصلون عليه من الاختبارات.

أما التحصيل الدراسي حسب "صلاح *الدين محمود علام*" فهو درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوي النجاح الذي يحرزه، أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريسي معين ***(صلاح الدين محمود علام، 2002: 305).***

حسب هذا الباحث التحصيل الدراسي يدل على الوضع الراهن لأداء الفرد أو ما تعلمه أو اكتسبه بالفعل من معارف ومهارات في برنامج تعليمي معين، والذي يقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار المدرسي.

3-2-3- التحصل الدراسي إجرائيا:

المقصود بالتحصيل الدراسي في إطار الدراسة الحالية، هو محصلة مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ أفراد العينة نتيجة امتحان الفصل الثاني للعام الدراسي 2010-2011 في جميع المواد الدراسية والتي تم الحصول عليها من سجلات العلامات المدرسة في مدارسهم.

3-3- المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين.

في الواقع لا يوجد تعريف واحد للمراهقة، وهذا ما توضحه "دورتي روجر" في قولها بأننا نستطيع تعريف المراهقة بطرق عديدة مثلا: هي فترة نمو جسدي، وظاهرة اجتماعية، ومرحلة زمنية، كما أنها فترة تحولات نفسية عميقة ***(مالك سليمان مخول، 1986: 266).***

ويمكن تعريف المراهقة ببساطة على النحو التالي:

3-3-1- المعنى اللغوي للمراهقة:

في الكلمتين المستعملتين في اللغة العربية والفرنسية تشير أصولهما إلى معنى متقارب فكلمة المراهقة مشتقة من فعل "راهق" بمعنى اقترب من الشيء، ويقول "مختار الصحاح" «وراهق الغلام أي قارب الاحتلام والنضج» *(عبد المنغم عبد القادر الميلادي، 2004: 53)*.

كلمة Adolescence والمشتقة من الفعل اللاتيني Adolescenre *(محمد مصطفي زيدان واحمد محمد عمر، بدون تاريخ:71)*، التي تعني«Période de la vie entre la puberté et l'age adulte» بمعني هي مرحلة من حياة الفرد تقع بين البلوغ والرشد *(La rousse, 2000: 7)*، والتي تعني التدرج نحو النضج البدني والجنسي والعقلي والانفعالي والاجتماعي.

3-2-2- المعني الاصطلاحي للمراهقة:

المراهقة حسب "دوبيس موريس،Maurise Debesse": " مجموعة التحولات الجسمية والنفسية، التي تحدث بين الطفولة وسن الرشد" *(Maurise Debesse , 1971 : 8)*.

بالنسبة " لدوبيس" المراهقة مرحلة انتقالية تحدث فيها تغيرات من جانبين أساسين ألا وهما: تغيرات جسمية وتغيرات نفسية.

والمراهقة حسب "هنري لوهال،Henri Lehalle" فيرى أنها البحث عن الاستقلالية

الاقتصادية والاندماج بالمجتمع الذي لا تتوسطه العائلة، وبهذا تظهر المراهقة كمرحلة انتقالية حاسمة، تسعي إلى تحقيق الاستقلالية النفسية والتحرر من التبعية الطفلية الأمر الذي يؤدي إلى تغيرات على المستوي الشخصي لاسيما في علاقاته الجديدة بين الأنا والآخرين" *(Henri Lehalle, 1985 : 13)*.

بالنسبة "للوهال" المراهقة هي مرحلة جديدة لعملية التحرر الذاتي من مختلف أشكال التبعية، إذ تتضمن البحث عن الاستقلال الوجداني والاجتماعي والاقتصادي.

3-2-3- المعنى الإجرائي للمراهقة:

المراهقين المبصرين: هم التلاميذ الملتحقين بالمدارس العامة ويخضعون لشروط وتعليمات وزارة التربية، ويتمثل المراهقين المبصرين في هذه الدراسة من التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين (13-18) سنة والملتحقين بمدارس التعليم العادية لعينة من مدارس المتوسطة.

المراهقين المكفوفين: هم مجموعة التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين (13-18) سنة والملتحقين بالمؤسسات الخاصة بالمكفوفين.

3-4- الكف البصري:

على الرغم من عدم وجود اتفاق بين المؤلفين حول تعريف المكفوفين، حيث تعددت التخصصات التي تهتم بهذه الفئة من المعوقين، إلا أن هذا التعدد وهذه

الاستخدامات المختلفة كان لديها دورا بارزا في إثراء هذا الجانب، وقد تم تناوله من جوانب متعددة (لغويا- فيزيولوجيا- قانونيا- تربويا الخ)، وسوف نستعرض بعض هذه التعريفات وهي:

3-4-1- الكف البصري لغويا:

يقول" ابن منظور" في لسان العرب: إن كلمة كفيف ليست مستحدثة في اللغة العربية "والمكفوف أي الضرير، والجمع مكافيف، وقد كف بصره كفا أي ذهب ورجل مكفوف أي أعمى" ***(محمد حسن العجمي، 2007: 332).***

وعليه فالكفيف أو المكفوف مستمد من الكف، ومعناه حجب أو عطل الإبصار وهو من الألفاظ التي تلقى قبولا أكثر من غيرها.

3-4-2- الكف البصري فيزيولوجيا:

يتمثل الكف في عدم قدرة العين على أداة وظيفة الرؤية نتيجة إصابة أو خلل طارئ أو ولادي، وتعود الأسباب التشريحية التي تعطل العين عن أداة وظيفتها إلى أسباب خارجية تتعلق بكرة العين نفسها وأسباب داخلية تتعلق بالعصب الموصل إلى المراكز العصبية في الدماغ ***(خالد فارس، 2004: 6).***

إذن الكفيف حسب التعريف الفيزيولوجي (الطبي)، هي الحالة التي يفقد فيها الكائن

الحي المقدرة علي الرؤية بالجهاز المخصص لهذا الغرض وهو العين، وهذا الجهاز يعجز عن أداء وظيفته إذا ما أصابه خلل، وهو إما خلل طارئ كالإصابة بالحوادث أو ولادي يولد مع الشخص.

3-4-3- الكف البصري قانونيا:

يقول "هيوارد و اورنالسکی": أن التعريف القانوني للإعاقة البصرية يعتمد إلى حد كبير على قياسات حدة الإبصار والتي يقصد منها: "قدرة الفرد على تمييز تلك التفاصيل التي تتضمنها مثل هذه الأشكال بوضوح وذلك عل مسافة محددة" (***طارق كمال، 2007: 85)***، فالكفيف قانونيا هو الشخص الذي لا تزيد حدة إبصاره عن 200/20 قدم في العين الأقوى بعد التصحيح ***(جمال الخطيب، 2005: 106).***

نلاحظ من هذه التعارف أنها ترتكز بصفة أساسية على حدة الإبصار، فهي لاتتيح معلومات حول الطريقة التي يستطيع الفرد أداء وظائفه في الإطار الاجتماعي.

3-4-3- الكف البصري تربويا:

يعرف الشخص الكفيف تربويا على أنه: " ذلك الشخص الذي لا يستطيع أن يقرأ أو يكتب إلا بطريقة برايل ***(عبد الحافظ محمد سلامة، 2008: 80)***، فهو الشخص الذي فقد القدرة الكلية على الإبصار***(Frédérique Brin, 2004 : 31).***

الكفيف تربويا يتحدد وفق الأغراض التعليمية والتربوية المناسبة للكف البصري، فالكف البصري هنا يشير إلى الأشخاص الذين يتعلمون باستخدام "برايل" والوسائل الأخرى بدون استخدام البصر.

وانطلاقا من هذا التعريف تبرز أهمية الحواس الأخرى في التعليم المعرفي لدى الكفيف خصوصا منها حاسة السمع.

3-4-4- الكف البصري إجرائيا:

المكفوف هو الشخص الذي فقد القدرة الكلية على الإبصار، والذي لم تتح له البقايا البصرية القدرة على القراءة والكتابة العادية حتى بعد استخدام المصححات البصرية، مما يحتم عليه استخدام حاسة اللمس لتعليم القراءة والكتابة بطريقة برايل.

4- أهمية الدراسة:

إن أهمية أي دراسة تحدد في ضوء نوع المشكلة المطروحة للدراسة ومدى صلتها باهتمامات وقضايا المجتمع المعالجة فيه، أي في مدى إجابتها على الأسئلة المطروحة وفي نوع الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وفي المنهج المتبع في تحقيق هذه الأهداف. وتكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

(ا) الأهمية النظرية:

- تعد هذه الدراسة ضمن إطار الاهتمام العالمي بقضايا ذوى الاحتياجات الخاصة - المكفوفين-.

- توضح هذه الدراسة العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين بالجزائر.

- تحاول الدراسة تقديم معلومات أساسية عن علاقة تقدير الذات العائلي، وتقدير الذات المدرسي، وتقدير الذات الرفاقي، والتحصيل الدراسي.

- ستقدم هذه الدراسة إضافة للبعد الثقافي فيما يتعلق بالعلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

- الدراسة الحالية ستقدم إضافة جديدة من خلال دراسة العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى شريحة اجتماعية هامة وهي شريحة المراهقين المبصرين

والمراهقين المكفوفين الذين يتمدرسون في مرحلة المتوسطة.

- مما يزيد من أهمية هذه الدراسة، قلة الدراسات العربية في هذا المجال والتي تناولت تقدير الذات عند المكفوفين، ففي حدود علنا لا توجد دراسات اهتمت بتقدير الذات لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين وعلاقتها بالتحصيل الدراسي بالجزائر.

(ب) الأهمية العلمية (التطبيقية):

تأتي الأهمية التطبيقية للدراسة فيما تسهم به النتائج المتوصل إليها في:

- توفير أدوات سيكومترية دقيقة عن متغير تقدير الذات يتلاءم مع فئة المبصرين والمكفوفين معا في البيئة الجزائرية.

- التأكيد على دور الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق (الأصدقاء) في التأثير تقدير الذات لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين إما بالسلب أو الإيجاب.

- كما تمكن أهمية الدراسة إلى اقتراح بعض الآراء والاقتراحات من خلال نتائج الدراسة.

5- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى مايلي:

- تحديد العلاقة بين تقدير الذات الرفاقي (جماعة الأصدقاء) والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين.

- تحديد العلاقة بين تقدير الذات العائلي والتحصل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمرهقين المكفوفين.

- تحديد العلاقة بين تقدير الذات المدرسي والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين

والمراهقين المكفوفين.

- تحديد الفرق بين المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين في تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

6- أسباب اختيار موضوع الدراسة:

تكمن أسباب اختياري لهذا الموضوع في الإحساس بالمشكلة، موضوع هذه الدراسة وكيف تم والذي هو في الحقيقة تولد لدينا من دراستنا الجامعية الأولى (مذكرة الليسانس) إلا انه في البداية لم تكن لنا القدرة العلمية الكافية لتحديد وضبط المشكلة، كما أنه لم تكن لدينا الفرصة كذلك من أجل معالجة المشكلة بدقة، وكانت فرصة تحضير مذكرة "ماجيستر" فرصة سانحة لتناول الموضوع وما موضوعها إلا دليل على ذلك "تقدير الذات وعلاقة بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين" دراسة نظرية وميدانية.

بعبارة أوضح، فهذا الموضوع يعتبر امتدادا للدراسة الأولى وتكملة لها، أي انه يجيب عن بعض الأفاق التي فتحتها ألا وهي تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى المراهق المبصر والمراهق الكفيف وتلك العلاقة ونوع التأثير وغيرها.

وبذلك فإن الأطراف التي ساهمت في تنمية هذا الإحساس بالمشكلة هي الملاحظة والمعايشة والاحتكاك الحاصل مع فئة المعوقين (المكفوفين) كطرف أول، كذلك دراستنا

الأولى ونتائجها والأفاق التي فتحتها كطرف ثان.

ومما زاد اهتمامي بموضوع ذوى الاحتياجات الخاصة –الكف البصري– ليس طرفا فكريا أو تربويا فقط بل هو كذلك اهتمام يستند إلى روح الرسالة الكشفية ذات البعد الإنساني والأخلاقي، وإلى حجم الظاهرة المتنامي والذي يمثل حوالي (10%) من سكان العالم، وهو اختيار ينسجم مع توجيهات الإستراتجية العربية (2001-2010) خصوصا في مجال التحديات المرتبطة بالتنمية البشرية، ويلتقي كذلك مع توجيهات الإستراتيجية العالمية المتعلقة بالتواصل مع المجتمع وإزالة الحواجز والعمل مع كافة شرائح المجتمع.

7- الدراسات السابقة

إن إطلاعنا على الدراسات السابقة لا نعنى بذلك تلك الدراسات والبحوث الملتصقة بالبحث التصاقا تاما، أو تلك البحوث التي تحمل نفس العنوان أو تدرس نفس المشكلة وإنما الهدف الرئيسي من ذكرها هو توضيح الحقيقة القائلة أن أي بحث لا يبدأ من فراغ كما أن أي باحث لا يكتب آخر كلمة في العلم، فالبحوث السابقة هي بمثابة الحجر الأساسي الذي تركز عليه أية دراسة.

وفيما يلي أهم الدراسات التي تناولت المواضع ذات الصلة ببحثنا هذا أو القريبة منه والتي يمكن أن نقسمها إلى:

أولا: دراسات متعلقة بتقدير الذات.

ثانيا: دراسات تناولت التحصيل الدراسي.

ثالثا: الدراسات التي تناولت العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

رابعا: تعقيب عام على الدراسات السابقة.

أولا: دراسات متعلقة بتقدير الذات

(أ) الدراسات الأجنبية:

1- دراسة:" سافيدار,Savedra" عام (1980):

بعنوان "تأثير الدفء والسيطرة الوالدية المدركة على تقييم الذات للذكور المراهقين في بورتوريكو".

أهداف الدراسة: معرفة وقياس إدراك إحساس المراهقين بوالديهم فيما يتعلق بأبعاد الدفء والتحكم الوالدي، ومدى علاقة ذلك بتقدير المراهقين لذواتهم وكفاءتهم الذاتية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (208) من الذكور المراهقين الذين تم اختيارهم من أربعة (4) مدارس خاصة وثلاثة (3) مدارس عامة من مدينة "سان جون" في "بورتوريكو" وتراوحت أعمار الطلبة بين (13-19 عاما).

أدوات الدراسة: استخدام الباحث كلا من المقاييس الأربعة (4) للقبول أو الرفض الوالدي وهي أداة للتقدير الذاتي لبعد الدفء الوالدي، بالإضافة إلى استخدام أيضا أربعة (4)

مقاييس في الأداة الوصفية للبيئة الوالدية، واستخدام أيضا أربعة (4) مقاييس من تقدير الأطفال الخاص بقائمة السلوك الوالدي "لشايفر"، وكذلك مقياسين للتقييم الذاتي ومقاييس "روزنبرج،Rosenberg" لتقدير الذات.

النتائج:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين إدراك المراهقين للدفء الوالدي وتقدير الذات لديهم.

- وجود علاقة إرتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين إدراك المراهقين للدفء الوالدي، وبين الكفاءة الذاتية السلبية لديهم.

- وجود علاقة إرتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين إدراك المراهقين للتحكم الوالدي وبين تقدير الذات لديهم.

- وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين إدراك المراهقين للتحكم الوالدي وبين الكفاءة الذاتية السلبية لديهم.

- أكدت الدراسة على ان اندماج التأثير التفاعلي للدفء الوالدي والتحكم هو أفضل دليل عن الكفاءة الذاتية في كل من الدفء الوالدي أو التحكم الوالدي كل على حدى.

- اتضح أن إدراك الدفء الوالدي عند مقارنته بإدراك التحكم الوالدي فإنه يساهم بأكبر

نسبة مئوية من تباين معدلات تقدير الذات، أما بالنسبة للكفاءة الذاتية فالموقف يتضح عكسيا، حيث أن إدراك التحكم الوالدي يرتبط بالنسبة المئوية الأكثر تباينا في معدلات الكفاءة الذاتية مقارنة بإدراك الدفء الوالدي *(الحميدي محمد ضدان الضيدان،2003: 87-88).*

التعليق على الدراسة: تبنى الباحث مفهوم تقييم الذات أو افتراض أن له مكونين رئيسيين هما تقدير الذات والكفاءة الذاتية، وأشارت الدراسة إلى تأثير كل من الدفء (القبول) الوالدي والتحكم الوالدي على تقدير الذات والكفاءة الذاتية لدى المراهقين، وأن الدفء الوالدي والتحكم الوالدي يرتبطان معا بشكل كبير، وهما ليس مستقلين عن بعضهما.

2- دراسة"جروي ,Growe " عام (1980):

بعنوان: "سلوك الوالدين وتقدير الذات لدى الأطفال".

أهداف الدراسة: معرفة العلاقة بين إدراك الأبناء للسلوك الوالدي والمتمثل في الدعم التساهل، التحكم، الرفض، الاستقلالية، الحماية، العقاب وتقدير الذات لدى الأبناء.

العينة: تكونت عينة الدراسة من (123) طفل منهم (21) أنثى و(62) ذكرا، وكانوا من تلاميذ الصفين الخامس والسادس.

الأدوات: طبق مقياسان هما: قائمة" كوبر سميث" (1967) لتقدير الذات، وقائمة وصف "كورتيل" للسلوك الوالدى.

النتائج:

- وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة بين إدراك الأبناء (ذكور وإناث) للدعم من قبل الوالدين (الأم والأب) وتقدير الذات لديهم.

- وجود علاقة إرتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين إدراك الأبناء (الإناث فقط) للتحكم من قبل الأم وتقدير الذات لديهم.

- وجود علاقة إرتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين إدراك الأبناء الذكور فقط للرفض من قبل كلا الوالدين وتقدير الذات.

- وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين إدراك الأبناء(الذكور فقط) للاستقلال وللحماية من قبل الوالدية وتقدير الذات لديهم.

- وجود علاقة إرتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين إدراك الأبناء (ذكور وإناث) لأسلوب العقاب من قبل الأم وتقدير الذات لديهم *(**الحميدي محمد ضدان الضيدان**،2003: 88-89).*

التعليق على الدراسة: أظهرت الدراسة أهمية العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وتقدير الذات لدى الأبناء من ذكور وإناث، حيث ارتبط تحكم الأم وسيطرتها بتقدير الذات المتدني لدى الإناث ولكن ليس لدى الذكور، بينما ارتبط دعم الوالدين وقبولهم للأبناء بالتقدير الإيجابي للذات لدى الأبناء، وكان الذكور هم الأعلى تقدير لذاتهم من الإناث.

3- دراسة :" دي مان,Deman " عام (1982):

بعنوان: "التباين في محور الاستقلالية والضبط وعلاقتة بتقدير الذات".

أهداف الدراسة: تأكيد العلاقة بين العمر الزمني وتقدير الذات إذا كان التباين بين الاستقلالية، والتحكم في تنشئة الطفل قد تم أخذه في الحسبان.

العينة: طبقت الدراسة على عينة من طلبة مدارس عليا تراوحت أعمارهم بين (14-17 سنة) وطلبة الجامعة تراوحت أعمارهم بين (20-24 سنة)، وقد تم تقسيم كل مجموعة عمرية إلى ثلاث مستويات لإدراك التحكم الوالدي (عال، متوسط، منخفض)، وتم تمثيل الذكور والإناث بشكل متوازن في كل مجموعة، وقورنت مجموعات التحكم الثلاث داخل مجموعة عمرية في متوسط درجات أفرادها في تقدير الذات.

الأدوات: اعتمد الباحث على إستقصاء طوره كل من: "كوخ وزملائه، ستون، اتكين" وذلك للتطبيق على أفراد عينة الدراسة، وهذا الإستقصاء يتضمن بالإضافة إلى أسئلة عن الخلفية الاجتماعية والاقتصادية بين الأسرة وجو الأسرة، وتضمن أيضا التحكم في الاستقلالية، كما استخدم الباحث نسخة معدلة من قائمة "كوبر سميث" لتقدير الذات.

النتائج: توصلت الدراسة إلى أن المراهقين الذكور وصغار الراشدين الذين يقعون في مستويات التحكم العليا (الذين أدركوا تحكم وسيطرة والديهم بصورة كبيرة)، كانوا اقل تقديرا لذواتهم عند مقارنتهم بالمجموعات الأقل ضبطا، في حين لم توجد فروق دالة بين

مجموعات الإناث *(الحميدي محمد ضدان الضيدان،2003: 85-86).*

التعليق على الدراسة: أشارت الدراسة إلى ان أسلوب التحكم الوالدي يؤثر على تقدير الذات على الأبناء فيسجل الأبناء المتحكم بهم مستويات أدنى من تقدير الذات مقارنة بغيرهم.

4- دراسة كاواش وآخرين،kawash,et al " عام (1985):

بعنوان: " تقدير الذات لدى الأطفال كدلالة إدراك السلوك الوالدي".

أهداف الدراسة: معرفة العلاقة بين إدراك الأطفال للسلوك الوالدي من قبل الأب والأم وتقدير الذات لدى هؤلاء الأطفال.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (126) طفل من الصفوف الخامس (5) والسادس (6) ومن بينهم (61 ذكرا) و(65 أنثى) وكانوا جميعا مقيمين مع والديهم، واستخدم الباحثون المقياسين التاليين: مقياس تقدير الذات، وهو نسخة مصغرة من مقياس"كربر سميث" (1967)، وقائمة "شايفر" لتقدير الأطفال لسلوك الوالدين.

وكان من أهم نتائج الدراسة:

- وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين إدراك الأبناء (ذكور وإناث) للقبول من كلا الوالدين وتقدير الذات لديهم.

- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين إدراك الأبناء (الذكور)، للضبط

(التأديب) من قبل كلا الوالدين وتقدير الذات لديهم.

- وجود علاقة إرتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين إدراك الأبناء (ذكور وإناث) للتحكم من قبل كلا الوالدين وتقدير الذات لديهم *(نفس المرجع: 83-84).*

التعليق على الدراسة: أشارت الدراسة إلى أن إدراك القبول الوالدي يؤثر بشكل إيجابي في تقدير الذات وأن التحكم يؤثر سلبا فيه، وإن الذكور يتأثرون أكثر بقبول الوالدين فهم يرونه أكثر أهمية، أما الإناث فيرين أن منح الاستقلالية لهن أكثر أهمية.

5- دراسة ديمو وآخرون Demo, et al, " عام (1987):

بعنوان: "العلاقات الأسرية وتقدير ذات المراهقين ووالديهم".

أهداف الدراسة: فحص الإرتباطات بين تقدير الذات لدى المراهقين، وأبعاد التفاعل بين المراهق والوالدين.

العينة: تكونت العينة من (139) مراهق منهم (70) من الإناث و(69) من الذكور وتراوحت أعمارهم من (10-17 سنة)، واشترك في الدراسة أحد الوالدين لكل مراهق وقد تراوحت أعمار الآباء بين (23-66 سنة).

الأدوات: طبق الباحث خمسة إستبانات ومقاييس الوالدين ومثلها للمراهقين، وطبق أيضا مقياس تقدير الذات "روزنبرج، Rosenberg ".

النتائج: توصلت الدراسة إلى:

- وجود علاقة إرتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين إدراك الأبناء للدعم الوالدي للمراهق

وتقدير الذات لدى الإناث فقط.

– وجود علاقة إرتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين إدراك الأبناء (ذكور– إناث) للتحكم الوالدي وتقدير الذات لدى هؤلاء الأبناء.

– وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين إدراك الأبناء (ذكور– إناث) لعملية الاتصال والمشاركة من قبل الولدين وتقدير الذات لدى هؤلاء الأبناء ***(الحميدي محمد ضدان الضيدان،2003: 82)***.

التعليق على الدراسة: أشارت الدراسة إلى أن أساليب المعاملة الوالية والمتمثلة في الدعم والاتصال والمشاركة من قبل الوالدين، تؤثر بصورة إيجابية في تقدير الذات لدى الأبناء كما أكدت الدراسة أيضا على أن إدراك الأبناء للتحكم من قبل والديهم يرتبط سلبيا بتقدير الأبناء لذواتهم.

6– دراسة "انن روبرتزو آخرون،Ann Roberts et al " عام (1999):

بعنوان: "تفاهم العائلة، ومرافقة الأصدقاء، وتقدير الذات عند المراهقين الصغار".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بحث أثر تفاهم العائلة، ومرافقة الأصدقاء على تقدير الذات عند المراهقين الصغار.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على مجموعة من التلاميذ تم إختيارهم من مدارس إبتدائية ذات مستوى رفيع في "بالتيمور"، و"واشنطن دي سي"، و"نيويورك" فقد تم اختيار (635) طالب الذين تتوفر لديهم جميع شروط البحث من حيث: وضع العائلة والرفاق وتقدير الذات، ويتراوح أعمار هؤلاء الصغار ما بين 10 إلى 14 عاما.

أدوات الدراسة: كي يتم فحص العلاقة بين دور العائلة والرفاق، وتقدير الذات، أخذ في

الاعتبار تأثير: النوع، والعرق، والأصل، وتم تحليل تأثير العائلة من خلال عدة عوامل منها: المعاونة، الترابط، وتم تحليل تأثير مجموعة الرفاق من خلال عدة عوامل منها:معاونة الأصدقاء، الترابط، الشجار، القبول الاجتماعية وقيم للرفاق.

نتائج الدراسة:

- تأثير الخبرات سواء كانت من العائلة أو الرفاق على تقدير الذات في سن المراهقة المبكرة، وخصوصا إذا كانت العائلة متفاهمة ومستقرة.

- أثبتت الدراسة وجود فروق بين مجموعة الرفاق مع مجموعة العائلة بالمقارنة بتقدير الذات.

- أثبتت الدراسة مدى الاختلافات في مجموعة العائلة، وتفاعلها مع الاختلافات في مجموعة الرفاق في توقع مستوى تقدير الذات.

- الإهمال، والرفض، والشجار مع العائلة، والرفاق له تأثيره السلبي على تقدير الذات *(الحميدي محمد ضدان الضيدان،2003: 77).*

التعليق على الدراسة: تشير هذه الدراسة إلى تأثير الخبرات التي يكتسبها التلميذ من الأسرة والرفاق في تقدير الذات، ويكون تقدير الذات إيجابيا إذا كانت العائلة متفاهمة ومستقرة، كما أن الإهمال والرفض والشجار مع العائلة والرفاق، له تأثيره السلبي على تقدير الذات.

(ب) الدراسات العربية:

1- دراسة: *"علاء كفافي" عام (1989):*

موضوعها: "العلاقة بين تقدير الذات وبعض المتغيرات المتصلة به".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين تقدير الذات، والمتغيرات ذات

الصلة بتقدير الذات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (153) طالبة من المرحلة الثانوية وهن قطريات ومن الجنسيات العربية الأخرى.

أدوات الدراسة: طبق على عينة الدراسة عدد من المقاييس وهي: مقياس التنشئة الوالدية من إعداد الباحث، مقياس الأمن، ومقياس تقدير الذات لـــ " كوبر سميث".

نتائج الدراسة: كشف الدراسة ان التنشئة الوالدية- كما يدركها الأبناء- تؤثر في درجة تقدير الطالبات لذواتهن *(إبراهيم فيوليت فؤاد، 1998:198).*

تعليق على الدراسة: تشير الدراسة على أهمية التنشئة الوالدية في تكوين تقدير الطالبات لذاتهن.

2- دراسة محمد شوكت عام (1993).

بعنوان "تقدير المراهق لذاته، وعلاقته بالاتجاهات الوالدية، والعلاقات مع الأقران".

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى دراسة الفروق بين ثلاث مجموعات تمثل ثلاثة مستويات لتقدير الذات هي: تقدير ذات مرتفع، متوسط، ومنخفض، وذلك في الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء، والعلاقات مع الأقران.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (150) طالبا، اختيروا من (388) طالبا من طلاب الصف الثاني الثانوي العام بمدينة الإسماعيلية بجمهورية مصر العربية.

أدوات الدراسة: اشتملت أدوات الدراسة على مقياس تقدير الذات لدى المراهقين، ومقياس

الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء، ومقياس العلاقات الاجتماعية بين الطلاب وجميعها من إعداد الباحث، واختبار "توني" للذكاء، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.

نتائج الدراسة: تم التوصل إلى النتائج التالية:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الثلاثة في إدراك اتجاهات الآباء التي تتسم بالديمقراطية مقابل التسلطية والاستقلالية مقابل الاتكال، فالمراهقون ذوي المستوى المرتفع في تقدير الذات، أدركوا اتجاهات الآباء بأنها تتسم بالاستقلال والديمقراطية.

-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الثلاثة في اتجاهات الأمهات كما يدركها الأبناء *(الحميدي محمد ضدان الضيدان،2003: 70)*.

التعليق على الدراسة: أكدت الدراسة على أن أساليب المعاملة الوالدية القائمة على الديمقراطية والاستقلالية، والبعيدة عن التسلط والاتكال يؤدى إلى زيادة تقدير الذات.

3- دراسة " زبيدة امزيان" عام (2007):

بعنوان "علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية، دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس".

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

- التعرف على مشكلات المراهقين.
- معرفة علاقة تقدير الذات لهم بالمشكلات.
- الكشف عما إذ كان هناك علاقة بين تقدير الذات بالحاجات الإرشادية، والكشف

- عما إذ كان هناك فروق بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (200) تلميذ متواجدون بمركز التكوين الكائن بطريق " ثازوت" و"الإخوة تزال" وثانوية "مصطفى بن بولعيد " بالجزائر.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة استبيان المشكلات النفسية واستبيان الحاجات الإرشادية من إعداد الباحثة ومقياس تقدير الذات لــ "كوبر سميث".

نتائج الدراسة: توصل الباحثة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة بين تقدير الذات للمراهقين بالمشكلات وبالحاجات الإرشادية وفق متغيرات الدراسة.
- توجد فروق بين ذوي تقدير الذات المتدني وذوي التقديرالمتوسط في متغيرات الدراسة وفق متغيرات الجنسين *(زبيدة امزيان، 2007: 5-6).*

التعليق على الدراسة: أظهرت الدراسة وجود علاقة إرتباطية موجبة بين تقدير الذات وجميع المشكلات، فالدراسة أظهرت أن المشكلات التي يعاني منها المراهق كمشكلات الأمن والاستقلال وغيرها، تسبب في نقص تقدير الذات، وأن هناك فروق بين الإناث والذكور عند جميع المشكلات والحاجات الإرشادية.

ثانيا: الدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي:

(أ)- الدراسات الأجنبية:

1- دراسة" لوم،lum, " عام (1960):

بعنوان: "العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي والتكيف الاجتماعي والاتجاهات السلوكية للطلبة نحو المدرسة".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي من

جهة، والتكيف الاجتماعي والاتجاهات السلوكية للطلبة نحو المدرسة من جهة آخري.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا من ثلاثة مستويات تحصلية (مرتفع متوسط، منخفض) من جامعة هاواي الأمريكية.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج هذه الدراسة إلى ارتباط التحصل الدراسي المرتفع مع الاتجاهات السلوكية الإيجابية نحو المدرسة والتكيف الحسن، في حين إرتبط التحصيل الدراسي المنخفضة مع الاتجاهات السلبية نحو المدرسة والتكيف السيئ *(محمد ناصر أماني، 2006: 63).*

التعليق على الدارسة: أظهرت الدراسة أن التحصيل الدراسي المرتفع يرتبط بالاتجاهات السلوكية الإيجابية نحو المدرسة والتكيف، أما التحصيل الدراسي المنخفض فهو يرتبط بالاتجاهات السلبية نحو المدرسة والتكيف السيئ.

2- دراسة "ولاس، walace " عام (1985):

موضوعها: "علاقة مستوى التحصيل الدراسي ببعض العوامل المدرسية".

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء نوع العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي وبين عوامل أربعة وهي: التمثيل الإيجابي مع المعلمين، التكيف الاجتماعي مع الصف، النظرة المستقبلية للنفس، والتكيف الأكاديمي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من طلبة المدارس في مدينة "نيويورك".

أدوات الدراسة: استخدام الباحث مقياس تقدير الذات من إعداده لقياس العوامل الأربعة ومستوى التحصيل، فقسم الباحث العينة إلى مجموعتين: مجموعة مرتفعة التحصيل ومجموعة منخفضة التحصيل.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى أن ذوى التحصيل المرتفع كانوا أكثر تكيفا

وانسجاما مع المعلمين، مقارنة بذوي التحصيل المنخفض، كما أن تقدير مجموعة التحصيل المرتفع لأنفسهم وتقدير المعلمين لهم في السلوك الصفي التكيفي أكثر إيجابية وبدلالة إحصائية مقارنة بذوي التحصيل المنخفض *(محمد ناصر أماني، 2006: 66).*

التعليق على الدراسة: تشير الدراسة أن ذوى التحصل المرتفع كانوا أكثر تكيفا وانسجاما مع المعلمين، وأكثر تقدير لأنفسهم مقارنة بذوي التحصيل المنخفض.

(ب)- الدراسات العربية:

1- دراسة "ثروث عبد المنعم" عام (1976):

بعنوان: " علاقة الطموح والمستوى التحصل الدراسي بسيمات الشخصية".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تناول العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي ببعض سمات الشخصية.

عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (28) طالبا وطالبة من الطلبة المتفوقين في كلية التربية بجامعة المنصورة بمصر.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن ذوي مستوى الطموح والتحصيل المرتفع أكثر مرحا وتكيفا وثقة بالنفس وتعاونا من ذوي مستوى الطموح والتحصيل المنخفض *(نفس المرجع:90).*

التعليق على الدراسة: أشارت الدراسة أن الطلبة الذين يمتلكون مستوى الطموح والتحصيل المرتفع لديهم سيمات إيجابية عكس الطلبة ذوي مستوى المنخفض للطموح والتحصيل المنخفض.

2- دراسة "محمد يوسف محمود" عام (1997):

بعنوان: التعرف على المشكلات النفسية للأطفال المكفوفين وعلاقتها بالتحصيل الدراسي".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في المشكلات النفسية التي تواجه المكفوفين، وإلى التعرف على الفرق في المشكلات النفسية التي تواجه الأطفال المكفوفين للمستوى التعليمي للوالدين (منخفض، متوسط، عالي).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (170) طفلا كفيفا، أما عينة الوالدين تكونت من (100) أب و(100) أم.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال المكفوفين ذوي مستوى التحصلي المنخفض أعلى من الأطفال ذوي التحصل المرتفع في المشكلات الاقتصادية والصحية كما وجد أن الأطفال المكفوفين الذين ينتمون إلى والدين ذوى مستوى تعليمي منخفض يعانون من مشكلات نفسية بدرجة أكثر من أقرانهم الذي ينتمون إلى والدين ذوي مستوى تعليمي مرتفع *(وليد السيد احمد خليفة، 150:2007)*.

التعليق على الدراسة: أشارت الدراسة إلى أن الأطفال المكفوفين ذوي مستوى التحصلي المنخفض يعانون أكثر من الأطفال المكفوفين ذوي المستوى التحصلي المرتفع من مشاكل اقتصادية وصحية، كما أشارت الدراسة أن المكفوفين الذين ينتمون إلى والدين ذوى المستوى التعليمي المنخفض يعانون من مشكلات نفسية بدرجة أكثر من أقرانهم والذين ينتمون إلى والدين ذوي مستوى تعليمي مرتفع.

3- دراسة" سعاد أبو بكر أمحمد المقرحى" عام (2009):

بعنوان: " دمج ذوى الإعاقة البصرية في التحصيل العلمي".

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

- التعرف ما إذا كان غياب البصر يؤثر على طبيعة المعلومات التي تأتي عن طريق هذه

الحاسة.

- الكشف عن أثار الإعاقة البصرية على التحصيل الدراسي.

- التعرف على أهم المواد التي يدرسها الكفيف وما مدي كفايتها لقدراته العقلية.

- الكشف عن أهم الصعوبات التي تقف عائقا أمام التحصيل العلمي للكفيف.

عينة الدراسة: طبقت الدارسة على عينة من التلاميذ المكفوفين مقارنة بمجموعة من التلاميذ المبصرين، يمثلون عينة من مدارس إعدادية في نفس المستوى.

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة إلى أن الكفيف بإمكانه أن يكتسب المعلومات بشكل عادية كغيره من الأسوياء، ويستطيع أن يعتمد على حاسة اللمس لاكتسابها، كما كشفت الدراسة أن الكفيف يعاني من مشاكل نفسية كالقلق والخوف من المستقبل ومشاكل تتعلق باتجاهات المعلم السلبية نحوه، كما يعاني من الصعوبات التالية: عدم توفر الأجهزة اللازمة للعملية التعليمية، صعوبة التنقل داخل المؤسسة، صعوبة في متابعة دروسه وإستعابها، كما يعتقد بعض المكفوفين، أن المواد الدراسة لا تتناسب مع قدراتهم الذهنية وهناك صعوبة في فهمها، كما يعتقدون أن الإعاقة البصرية هي السبب في تأخرهم الدراسي ***(سعاد أبو بكر أمحمد المقرحى، 2009: 30-32).***

التعليق على الدراسة: كشفت الدراسة أن الكفيف يمكنه إكساب المعلومات بشكل عادي كغيره من الأسوياء بالاعتماد على حاسة اللمس، كما ظهرت الدراسة أن الكفيف يعاني من العديد من المشكلات والصعوبات، ويرى بعض المكفوفين أن الإعاقة البصرية هي السبب في تأخرهم الدراسي، كما أن بعض المواد الدراسية لا تتناسب مع قدراتهم الذهنية.

ثالثا: الدراسات التي تناولت العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي:

(أ)- الدراسات الأجنبية:

1- دراسة "هايمان،Haymam " عام (1990):

العنوان: "علاقة تقدير الذات وإدراك القدرات والإدراك الذاتي لعدم القدرة على التعلم".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات وإدراك القدرات والإدراك الذاتي لعدم القدرة على التعلم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (87) طفلا كانوا يعانون من بعض المشكلات التعليمية.

أدوات الدراسة: إعتمدت الدراسة على قائمة تقدير الذات لــ" كوبر سميث"، ومقياس إدراك القدرات، ومقياس إدراك الذات لعدم القدرة على التعلم.

نتائج الدراسة: كشفت نتائج الدراسة أن إدراك الطفل الذاتي للمشكلات الخاصة بعملية التعلم، ترتبط إيجابيا بكل من مفهوم الذات الأكاديمي وتقدير الذات ***(إبراهيم فوليت فؤاد، 198:1998).***

التعليق على الدراسة: أشارات الدارسة إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي وتقدير الذات يرتبط إيجابيا بإدراك الطفل الذاتي للمشكلات الخاصة بعملية لتعلم.

*2- دراسة "**جوهاز ومونشي** Juhasz et Munshi, " عام (1990):*

بعنوان: تأثير الأشخاص الآخرين (الوالدين، المدرسين، الأصدقاء، دروس القراءة والرياضيات) بتقدير الذات.

هدف الدراسة: تحديد مدى تأثير الأشخاص الآخرين من ذوي الأهمية على تقدير الذات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (72) ذكر، و(65) أنثى من رياض الأطفال الاستراليين والأمريكيين.

أداة الدراسة: مقياس عن الوجوه والمشاعر من إعداد الباحث" جوهاز" والباحث "مونشي".

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة تأثر تقدير الذات بالأشخاص الآخرين ***(إبراهيم فوليت فؤاد، 1998:197).***

التعليق على الدراسة: تشير الدراسة إلى أن تقدير الذات لدى الأطفال يتأثر بالعديد من المتغيرات كالوالدين والمدرسين، الأصدقاء، دروس القراءة والرياضيات.

3- دراسة "بلاك كلانك كونستان، Black, kalanek- constance" عام (1996):

بعنوان: "تقدير الذات وعلاقته بالنوع والحالة الاجتماعية، العرق، أصل العرق، صفات العائلة والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين تقدير الذات، ومتغيرات النوع والحالة الاجتماعية والاقتصادية، الأصل العرقي، خصائص أو مميزات العائلة والتحصيل الدراسي.

عينة الدراسة: تم اختيار (90) طالبا من طلاب مدرسة متوسطة أغلبيتهم من اللون الأبيض (54 %)، (18,2 %) من اللون الأسود، وآخرين بنسبة (15,2%).

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة استبيان تقدير الذات الذي طوره كل من "دبوا ،Duboi "،

"فلنر، felner "، و"فليبس، Philips".

نتائج الدراسة:

- أكدت نتائج الدراسة ان تقدير الذات عادة ما يكون اتجاهات متعددة.
- تمثل العائلة القوة الدافعية لتنمية تقدير الذات الأكاديمي.
- لايوجد فرق بين تقدير الذات عند الإناث والذكور يعزى للحالة الإجتماعية والاقتصادية، أما الطلاب الذين يعيشون بمفردهم في المنزل بعد المدرسة لفترة طويلة من الوقت لديهم إنحراف في تقديرهم لذاتهم، وتقدير الذات للشكل الخارجي هام جدا للطلاب الذين تكون أمهاتهم متعلمات تعليما جامعيا أو عال ***(الحميدي محمد ضدان الضيدان، 2003: 79)***.

التعليق على الدراسة: أظهرت الدراسة أن سلوك الآباء الخاص بالمساعدة والإتصال يؤدي إلى تنمية تقدير الذات الإيجابي، كما أظهرت الدراسة وجود توافق بين مفهوم البنات لسلوك الأمهات، ومعنى ذلك أن الوالدين بسلوكهما يؤثران في تقدير الذات على الأبناء.

4- دراسة "جروس، Gross " عام (1997):

موضوعها: علاقة تقدير الذات بالتوجيه الدافعي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين".

هدف الدراسة: معرفة التغير الذي يحدث لتقدير الذات وعلاقتة بالتوجيه الدافعي لدى عينة الدراسة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (2000) طالبا وطالبة من الطلبة الموهوبين

والمتفوقين في مقاطعة " ويلز" في استراليا.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن تقدير الذات يرتبط مع التوجيه الدافعي لدى الطلبة، فالطلبة المهتمون بالمهمة والمدفوعون للتعليم لأنهم يحبون التعلم، يظهرون تقدير ذات أعلى من الطلبة المهتمين بالذات والمدفوعين للتعلم بغرض إظهار تحصيل متميز*(نفس المرجع:60)*.

التعليق على الدراسة: تشير الدراسة إلى ان التوجية الدافعلي لدى الطلاب له علاقة بتقدير الذات فهما مرتبطين، فالطلبة المهتمون بالتعلم يظهرون تقدير أعلى من الطلبة المهتمين بالذات والمدفوعين للتعلم بغرض إظهار تحصل متميز.

5- دراسة" اليس إس جي،Ellis -S,J " عام (1999):

بعنوان: "مفهوم تقدير الذات عند المراهقين".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بحث أساليب تقدير الذات عند المراهقين، ومعرفة إلى أي مدى تتوافق آراؤهم أو تتعارض مع النظريات الجالية لعلماء النفس في تقدير الذات.

أداة الدراسة: إعتمدت الدراسة على أسلوب المقابلة من خلال الحصول على الموافقة الأبوية في مشاركة الطلاب في هذه المقابلة، بحيث يعرف كل طالب نبذة مختصرة عن هدف هذه الدراسة، وأن له الحق في الإنسحاب في أي وقت يريد مع إمداده بالثقة اللازمة وعدم ذكر اسمه في المناقشة، وإخباره أن هذه المقابلة سيتم تسجيلها في شريط كاسيت

وأن مدة مقابلة كل طالب ثلاثون (30) دقيقة.

عينة الدراسة: تم إختيار (24) طالبا من عمر (14) سنة إلى (15) سنة، من مدرستين ثانويتين في مقاطعة "وايكاتو" بنيوزيلندا، وذلك لمعرفة مفهومهم عن تقدير الذات، وقد روعي أن يتم الإختيار بالتساوي بحيث يكون من كل مدرسة (12) طالبا.

نتائج الدراسة:

- إقترح (19) طالبا أن سلوك الفرد في المدرسة يتعلق بتقديره لذاته، كما إقترح (08) طلاب أن الحصول على درجات مرتفعة أو النجاح في المدرسة يعطى للفرد تقدير ذات مرتفع.

- أجمع أغلبية الطلاب ان العائلة والرفاق لديهما تأثير كبير في تقدير الفرد لذاته، وكما تعتمد على الأسلوب الذي يتعامل به هؤلاء الأشخاص مع الطالب، وما هي فكرتهم عنه بينما أشار (18) طالبا على أن التقليل من شان الطالب أو إهانته يكون له تأثيره السلبي على تقدير الذات، كما أشاروا إلى أن المدح والثناء أوالإعلاء من شأن الطالب له تأثيره الإيجابي في تقدير الذات.

- إقتراح (12) طالبا أن تقدير الذات لا يعتمد على رأى الآخرين تجاه الفرد، ولكن يعتمد على ما إذا كان الفرد سيتقبل هذا الرأي أم يرفضه.

- أثبتت الدراسة أن تقدير الذات يعتمد على العوامل الخارجية، وليست الداخلية ومن هذه

العوامل: الإنجازات الدراسية، المدح والثناء ومساعدة الآخرين *(نفس المرجع:75-76).*

التعليق على الدراسة: أشارت دراسة " اليس إس جي" إلى وجود إختلاف بين تأثير العوامل الداخلية للفرد على تقدير الذات لديه، فتقدير الذات يختلف طبقا لإرادة الفرد ونظرته أو تقيمه لذاته، وهو ما ذهب إليه بعض العلماء، بينما يرى آخرون أن تقدير الذات يعتمد على العوامل الخارجية مثل: الإنجازات الدراسية، المدح والثناء ومساعدة الآخرين، كما أكدت الدراسة على ان العائلة والرفاق لديهما تأثير كبير في تقدير الفرد لذاته، والأسلوب الذي يتعامل به هؤلاء الأشخاص مع الطالب وفكرتهم عنه.

(ب) الدراسات العربية:

- دراسة "علي محمود شعيب" عام (1988):

بعنوان: "نمذجة العلاقة السببية بين تقدير الذات والقلق والتحصيل الدراسي، لدى المراهقين من المجتمع السعودي".

هدف الدراسة: حاولت الدراسة الإجابة على الأسئلة الثالثة:

- إلى أي مدى يختلف المراهقون الذكور عن المراهقات الإناث في المجتمع السعودي في درجة تقديرهم للذات؟.

- إلى أي مدى يرتبط التحصيل الدراسي لدى المراهقين في المجتمع السعودي بدرجة القلق لديهم؟.

- هل من الممكن وضع نموذج للعلاقة السببية بين كل من التحصيل الدراسي والقلق وتقدير الذات لدى المراهقين في المجتمع السعودي؟.

عينة الدراسة: إعتمدت الدراسة على عينة من تلاميذ وتلميذات نهاية المرحلة المتوسطة في مدينة "مكة المكرمة"، مقدارها (148) تلميذا، بلغ متوسط عمر الذكور والإناث (15) عاما وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية.

أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسة على مقياس القلق الصريح من إعداد "كاستانيدا، castanida" عام (1956)، ومقياس تقدير الذات من إعداد "رونالد شيني".

نتائج الدراسة: من أهم نتائج الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة المتوسطة في درجة تقديرهم للذات أو الأبعاد المكونة له.

- يرتبط التحصيل الدراسي لدى كل من الذكور والإناث في نهاية المرحلة المتوسطة سلبيا مع درجة القلق لديهم.

- أن للقلق تأثير سلبي على التحصيل الدراسي لدى المراهقين في المجتمع السعودي.

- أن بعض مكونات تقدير الذات كنقد المراهق لذاته والتكيف المدرسي، ليس بينها وبين التحصيل الدراسي علاقة سببية.

- أن ثمة علاقة سببية ظهرت بين التقدير الاجتماعي للذات والتحصيل الدراسي ***(الحميدي***

محمد ضدان الضيدان،2003: 74).

التعليق على الدراسة: أظهرت الدراسة انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة المتوسط في درجة تقدير الذات أو الأبعاد المكونة له، وأن هناك علاقة بين القلق وتقدير الذات والتحصيل الدراسي.

2- دراسة " محمد بيومي" عام (1989):

موضوعها: "تقدير الذات لدى عينة من تلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض".

هدف الدراسة: معرفة هل هناك فروق بين الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض في مقياس تقدير الذات، والتلاميذ ذوي التحصيل الدراسي غير المنخفض.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (184) تلميذا من تلاميذ الصف الأول بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، تتراوح أعمارهم بين (12-18) سنة.

أدوات الدراسة: استعان الباحث باستمارة لجمع البيانات، ومقياس تقدير الذات في مرحلة المراهقة المبكرة والوسطى من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: انتهت الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ ذوى التحصيل الدراسي المنخفض في مقياس تقدير الذات، والتلاميذ ذوي التحصيل غير المنخفض لصالح التلاميذ ذوى التحصيل الدراسي

غير المنخفض *(إبراهيم فيوليت فؤاد، 1998: 198-199).*

التعليق على الدراسة: تشير الدراسة إلى وجود فروق بين الدرجات التي يحصل عليها التلميذ ذوي التحصل الدراسي المنخفض في مقياس تقدير الذات، والتلاميذ ذوي التحصيل غير المنخفض وهذا لصالح ذوى التحصيل الدراسي غير المنخفض.

3- دراسة "فتحى عكاشة" عام (1990):

بعنوان: "تقدير الذات وعلاقتة ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لمجموعة من أطفال مدينة صنعاء".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة أثر أشكال الرعاية التي يعيش في كنفها الطفل على تكيفه، وتكوينه لمفهوم إيجابي عن ذاته وبالتحديد على تقديره لذاته، باعتبار أن تقدير الذات هو أحد المكونات الهامة لمفهوم الذات، كما تهدف الدراسة إلى معرفة أثر نوع الرعاية الاجتماعية للطفل على تقديره لذاته، ومعرفة الأثر الذي يتركه حرمان الطفل من أحد الوالدين أو كليهما على تقدير الطفل لذاته، كما هدفت الدراسة إلى معرفة دور كل من الجنس والعمر الزمني للطفل في تقديره لذاته.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على (197) طفل تتراوح أعمارهم بين (13) عاما من أطفال مدينة صنعاء بالجمهورية العربية اليمنية، وتم تقسيم مجموعة الأطفال المختارين

من دار رعاية الأيتام وعددهم (42) طفلا إلى ثلاثة(3) أقسام طبقا لحالة الحرمان، بفقدان الأب أو الأم أو كليهما، كما تم تقسيم الأطفال في مؤسسة رعاية الأحداث إلى أيتام وغير أيتام.

أداة الدراسة: اعتمدت الدراسة على مقياس"لويزك"بهدف قياس تقدير الذات لدى أطفال المدرسة.

نتائج الدراسة:

- أظهرت الدراسة أن لنوع الرعاية التي يعيش في كنفها الطفل دورا هاما في تقديره لذاته، حيث تمت المقارنة بين ثلاثة أشكال للرعاية متمثلة في الرعاية الأسرية، ودور رعاية الأيتام، وأخيرا الرعاية في مؤسسات الأحداث، وأوضحت النتائج أن أعلى المجموعات في تقدير الذات هي مجموعة الأطفال العاديين، يليهم في الترتيب مجموعة الأطفال الأيتام، وتأتى في المؤخرة مجموعة الأطفال المودعين بمؤسسات الأحداث.
- كشفت الدراسة عن وجود تأثير واضح لحرمان الطفل من أحد والديه على تقديره لذاته ويزداد هذا التأثير بفقدان كلا الوالدين.
- أكدت الدراسة وجود علاقة بين تقدير الطفل لذاته، وتحصله الدراسي، خاصة بالنسبة لمقرري اللغة العربية والرياضيات *(الحميدي محمد ضدان الضيدان،2003: 71-72).*

التعليق على الدارسة: أشارت الدارسة إلى أهمية ونوع الرعاية التي يعيش في كنفها

الطفل، والتي تؤثر على تقدير الذات لدى الطفل، فحرمان الطفل من احد الوالدين أو كليهما يؤثر تأثيرا سلبيا على تقدير الطفل لذاته، كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقة بين تقدير الطفل لذاته وتحصيله الدراسي.

4- دراسة "محمد حسن المطوع" عام (1996):

بعنوان: "التوازن النفسي لطلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية، وعلاقته بالدافع للإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات، وتقدير الذات بدولة البحرين".

أهدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التوازن النفسي وبعض المظاهر مثل: الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات، وتقدير الطلاب لذواتهم في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس والمرحلة التعليمية، الصف الدراسي والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والعمر الزمني، وترتيب الطالب في الأسرة).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (107) طالبا من المرحلة الإعدادية والثانوية (50 من الذكور و57 من الإناث).

أدوات الدراسة: لجمع المعلومات استخدم الباحث أربع أدوات هي: مقياس التوازن النفسي ومقياس الاتجاه نحو الاختبارات ومقياس الدافعية للإنجاز ومقياس تقدير الذات، كما استخدم بعض الأساليب الإحصائية منها: معامل الارتباط لــ"بيرسون" وأسلوب تحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة: من أهم نتائج الدراسة:

– وجود إرتباط موجب دال مابين تقدير الذات والاتجاه نحو الاختبارات مع الدافع إلى الإنجاز لعينة الدراسة الإجمالية، كما يوجد ارتباط موجب دال ما بين تقدير الذات والدافع إلى الانجاز لعينة الدراسة الإجمالية.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في كل من متغير التوازن النفسي والدافع إلى الإنجاز وتقدير الذات، والاتجاه نحو الاختبارات *(نفس المرجع:68).*

التعليق على الدراسة: تؤكد الدراسة على أهمية التوازن النفسي لطلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات منها: تقدير الذات التي ترتبط ارتباط دالا بين الدافع إلى الإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات اللذين يلعبان دورا هاما في تكيف الطالب أوالطالبة في المدرسة، مما ينشأ عنه تقدير ذات مدرسي إيجابي.

رابعا: تعقيب عام على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة، والتي إقتصرت على الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية ومتغيراتها، وهي تلك الدراسات التي تناولت تقدير الذات من جهة والتحصل الدراسي من جهة أخرى، والدراسات التي تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين، ويمكن عرض الملاحظات الآتية على تلك الدراسات على النحو التالي:

• **من حيث مكان إجراء الدراسة:**

تختلف الدراسة من حيث مكان إجراءها فبعضها أجريت في بلدان عربية كدراسة" ثروت عبد المنعم" (1976) بمصر، ودراسة "محمود شعيب" (1988) في المجتمع السعودي (مكة) ودراسة "محمد بيومي" (1989) بالمدينة المنورة، ودراسة " فتحى عكاشة" (1990) باليمن ودراسة " زبيدة امزيان " (2007) بالجزائر وغيرها، والبعض الأخر في البلدان الأجنبية كدراسة "جروس,Gross" (1997) في استراليا، ودراسة "اليس إس جي,Ellis SJ " (1999) بنيوزيلندا ودراسة "انن رويرنز وآخرون، Ann Roberts et al" (1999) بالولايات المتحدة الأمريكية وغيرها، أما من حيث البيئة التي طبقت فيها الدراسة الحالية، فتمثل البيئة الجزائرية حيث لا توجد أية دراسة محلية– على حد علمنا – تناولت موضوع تقدير الذات والتحصيل معا لدى هاتين الفئتين والمقارنة بينها.

• **من حيث نوع العنية:**

هناك تباين من حيث عدد أفراد العينة التي أجريت عليها الدراسات السابقة، فقد كانت اصغر عينة حسب الدراسات المحددة هي دراسة "اليس إس حي , Ellis,S.J "(1999) إذ كان عدد أفرادها (24) طالبا أما الدراسات التي إستخدمت عينات كبيرة فنجد دراسة "محمود شعيب" (1988) فقد كان عدد أفراد العينة (292) تلميذا ودراسة "سافيدار ,Savedra" (1980) على عينة تكونت من (208) تلميذا وغيرهما من الدراسات.

أما الدراسة المحلية فقد تكونت عينة الدراسة من (240) تلميذا.

كما أن عينات الدراسات كانت مختلفة، فبعضها أجريت على المراهقين كدراسة "سافيدار ,Savedra" (1980) ودراسة "انن روبرتز وآخرون" (1999)، ودراسة "محمود شعيب" (1988)، و"محمد بيومي" (1989)، ودراسة " زبيدة امزيان" (2007) وغيرها، أما البعض الأخر على عينة الأطفال كدراسة "جروى,Grow " (1980) و"كاواش وآخرين،Kawash, et al" (1985) و"هايمان ,Hayman" (1990) ودراسات أجريت على الأطفال المكفوفين كدراسة "محمد يوسف محمد" (1997) ودراسة "سعاد أبو بكر محمد المقرحى" (2009)، وبعضها أجريت على طلاب المرحلة الجامعية كدراسة "ثروت عبد المنعم" (1976) ودراسة "لوم ,lum" (1960) وغيرها.

أما الدراسة الحالية فقد تم إجراؤها على عينة المراهقين المكفوفين والمبصرين معا وهي من الدراسات الأولى على الصعيد المحلي التي تسعى إلى دراسة هاتين الفئتين مع المقارنة بينهما.

- **من حيث أدوات الدراسة:**

لقد إختلفت بعض الدراسات من حيث نوع الأداة المستخدمة، فقد إستخدمت بعض الدراسات أداة بحثها من إعداد الباحث نفسه كدراسة "محمد بيومي" (1989)، ودراسة "محمد شوكت" (1993)، وبعضها الأخر إستخدم أدوات جاهزة كدراسة " أمزيان زبيدة "

(2007)، ودراسة "فتحي عكاشة" (1990) ودراسة "محمود شعيب" (1988) وغيرها وانفراد "اليس إس حي،Ellis-S.J" باستخدام أسلوب المقابلة لجمع المعلومات، أما الدراسة المحلية فقد إستخدمنا مقياس تقدير الذات "لبروس ارهير،Bruss R Haire" (1985) وهذا بعد تكيفه البيئة الجزائرية.

- **من حيث النتائج:**

– أشارت بعض الدراسات إلى أهمية الأسرة في إيجاد وتنمية تقدير الذات لدى الطالب ومن هذه الدراسات دراسة " محمد شوكت" (1993)، حيث أوضحت أن أصحاب تقدير الذات المرتفع يدركون اتجاهات الآباء نحو تنشئتهم على أنها تتسم بالاستقلال والديمقراطية ودراسة " فتحى عكاشة" (1990)، التي أظهرت ان لنوع الرعاية التي يعيش في كنفها الطفل دورا هاما في تقديره لذاته، وأن حرمان الطفل من أحد والديه يؤثر على تقدير الذات، ودراسة " علاء كفافي" (1989) التي أشارت إلى ان أساليب التنشئة الوالدية تؤثر في تقدير الذات، ودراسة "اليس اس جي" (1999) التي أوضحت ان أسلوب التنشئة الوالدية الذي يعتمد على المدح والثناء والإعلاء من شان الطالب له تأثير إيجابي في تقديره لذاته، وأن التقليل من شان الطالب أو إهانته يكون له تأثيره السلبي على تقدير الذات، أما دراسة "انن روبرتز ,Ann Roberts" (1999) التي أشارت إلى تأثر تقدير الذات بالخبرات العائلية، وخصوصا إذا كانت العائلة متفاهمة ومستقرة في تقدير الذات وقد

توصلت إلى نفس النتائج دراسة *"بلاك كلانك كونستان،*constance Black,kalanek"(1996)، ودراسة "ديمو وآخرون Demo,et.al, "(1987) حيث أكدتا على وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين إدراك الأبناء لعملية الاتصال والمشاركة من قبل الوالدين، وتقدير الذات لدى الأبناء، ودراسة "كاواش وآخرين،Kawash, et al"(1985) والتي أظهرت وجود علاقة إرتباطية موجبة بين إدراك الأبناء لقبول الوالدين وتقدير الذات، ووجود علاقة إرتباطية سالبة بين إدراك الأبناء (الذكور) للتأديب من قبل كلا الوالدين وتقدير الذات لديهم، وإدراك الأبناء للتحكم من قبل كلا الوالدين وتقدير الذات لديهم، ودراسة "دي مان،Deman" (1982) التي أظهرت أن المراهقين الذين أدركوا تحكم وسيطرة والديهم بصورة كبيرة، كانوا اقل تقدير لذواتهم عند مقارنتهم بالمجموعات الأقل ضبطا، وقد

توصلت دراسة "سافيدار ,Savedra(1980) إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين إدراك المراهقين لتحكم الوالدين وبين تقدير الذات، وكذلك دراسة "جروي,Growe" (1980) على وجود علاقة إرتباطية موجبة بين إدراك الأبناء للدعم من قبل الوالدين وتقدير الذات لديهم، ودراسة "زبيدة امزيان" (2007) والتي أظهرت وجود علاقة إرتباطية موجبة بين تقدير الذات والمشكلات التي يعاني منها المراهق والتي تؤثر سلبا في تقدير الذات.

– أشارت بعض الدراسات إلى علاقة المستوى التعليمي للوالدين بالمشكلات النفسية لدى المكفوفين ومن هذه الدراسات دراسة " محمد يوسف محمود" (1997)، حيث أوضحت أن

الأطفال المكفوفين الذين ينتمون إلى والدين ذوي المستوى التعليمي المنخفض يعانون من مشكلات نفسية بدرجة أكبر من أقرانهم الذين ينتمون إلى والدين ذوي المستوى التعليمي المرتفع كما أكدت الدراسة أن عينة الدراسة من ذوى المستوى التحصلي المنخفض يعانون من مشكلات إقتصادية وصحية أكثر من ذوي المستوى التحصلي المرتفع ودراسة "سعاد أبو بكر المقرحي"(2009) التي أظهرت أن الكفيف بإمكانه أن يعتمد على حاسة اللمس لكتابة المعلومات، كما أكدت الباحثة أن الكفيف يعاني من مشاكل نفسية تتعلق باتجاهات المعلم السلبية نحوه، كما أشارت دراسة "والاس, walace "(1985) أن ذوي التحصل المرتفع كانوا أكثر تكيفا وانسجاما مع المعلمين مقارنة بذوي التحصيل المنخفض، ودراسة "لوم,lum" (1960) التي تشير إلى ارتباط التحصيل الدراسي المرتفع بالاتجاهات السلوكية الإيجابية نحو المدرسة والتكيف الحسن، في حين ارتبط التحصيل الدراسي المنخفض مع الاتجاهات السلبية نحو المدرسة والتكيف السيئ، أما دراسة "عبد المنعم"(1976)، توصلت إلى أن ذوي مستوى الطموح المرتفع أكثر مرحا وتكيفا وثقة بالنفس وتفاوتا من ذوي مستوى الطموح المنخفض.

– أشارت بعض الدراسات إلى دور المدرسة وجماعة الرفاق في تقدير الذات لدى الطلاب ومن هذه الدراسات دراسة "اليس اس جي" (1999) والتي أكدت على أن تقدير الذات يعتمد على العوامل الخارجية ومن أهم هذه العوامل: الإنجازات الدراسية المدح والثناء مساعدة

الآخرين سواء الأسرة أو المدرسة أو الأصدقات، ودراسة "انن روبرتز"(1999) والتي أشارت إلى تأثير جماعة الرفاق في تقدير الذات من خلال عدة عوامل من أهمها: معاونة الأصدقاء والترابط، الشجار، القبول الإجتماعي وقيم الرفاق، ودراسة "محمد حسن المطوع" (1996) والتي أظهرت وجود إرتباط موجب دال بين تقدير الذات والاتجاه نحو الإختبارات والدافعية للإنجاز، ودراسة " علي محمود شعيب" (1988) والتي أظهرت وجود علاقة سببية بين التقدير الاجتماعية للذات والتحصيل الدراسي، وأثبتت بعض الدراسات ان هناك علاقة دالة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي كدراسة دراسة *"بلاك كلانك كونستان"*(1996) و"فتحي عكاشة"(1990)، ودراسة "محمد بيومي" (1989) أظهرت وجود فروق دالة بين متوسطات الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض وذوي التحصيل الدراسي غير المنخفض لصالح التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي غير المنخفض.

وعليه إستفدنا من الدراسات والأبحاث السابقة في الإطار النظري والتطبيقي، كما ساعدت هذه الدراسات والأبحاث في تحديد أدوات الدراسة الحالية، وطريقة المعالجة الإحصائية وكيفية تحليل المعطيات، ومن خلاصة الدراسات السابقة توصلنا إلى وضع فروض الدراسة الحالية، فالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة والتي أكدت على وجود علاقة وطيدة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، حيث يؤثر تقدير الذات في

التحصيل الدراسي تأثيرا إيجابيا أو سلبيا، وترتفع درجات التحصيل الدراسي عندما يكون تقدير الذات مرتفع وتنخفض درجات التحصيل الدراسي عندما يكون تقدير الذات سلبي فهذه النتائج ستساعدنا في تفسير نتائج الدراسة الحالية مع المقارنة بين نتائج الدراسة المحلية ونتائج الدراسات السابقة، حتى نتمكن من التعرف على أوجه الاتفاق والاختلاف بينها، وأخيرا صياغة مقترحات الدراسة.

القسم الأول:

الجانب النظري

الفصل الأول: الذات وتقديرها

تمهيد

أولا: الذات

1- مفهوم الذات

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالذات

3- مراحل تطور الذات

4- طرق معرفة الذات

ثانيا: تقدير الذات

1- مفهوم تقدير الذات

2- الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات

3- نظريات تقدير الذات

4- أهمية تقدير الذات

5- مستويات تقدير الذات

6- نمو تقدير الذات وعلاقته بالأسرة وجماعة الرفاق

7- تقدير الذات والمدرسة

8- علاقة تقدير الذات بمرحلة المراهقة

9- تقدير الذات والكف البصري

خلاصة

تمهيد

تعد دراسة مفهوم الذات وتقديرها من الموضوعات المهمة التي مازالت تتصدر المراكز الأولى في البحوث النفسية والشخصية، فنحن نعيش في عصر محفوف بتغيرات سياسية واقتصادية وثقافية، لها تأثيرها المباشر على الكائن البشري، فتزيد من معدلات الإنعصاب والمشقة والضغط والتي بدورها ترفع من معدلات الاضطرابات النفسية والجسمية لتحول دون توافق الفرد السليم، فتؤثر تأثيرا جوهريا على شخصيته مما يؤدى إلى خلل في إحد الأجهزة المهمة في الشخصية ولعل منها تقدير الذات.

قبل التطرق إلى تقدير الذات، يجدر بنا أولا أن نتعرض للذات بقليل من التفصيل، وهذا إنطلاقا من تحديد مفهوم الذات ومراحل تطورها، مع عرض لبعض المفاهيم المرتبطة بالذات، وطرق معرفة الذات لدى المراهق، ثم سنحاول التعمق في كل ما يتعلق بتقدير الذات، من مفهومه ونظرياته وأهميته ومستوياته، ثم علاقته بالأسرة وجماعة الرفاق والمدرسة وأخيرا تقدير الذات والكف البصري.

أولا: الذات

لكي نتوصل إلى مفهوم جيد لتقدير الذات، يجب أولا إلقاء الضوء بصورة مختصرة على الذات.

1- مفهوم الذات:

ظهرت فكرة الذات بشكل جديد في مجال علم النفس على يد الباحث " وليام جيمس "William james, (1980)، حيث قال عن الذات أو كما سماها "الأنا العملية" (Empiricalme): " أنها مجموع ما يمتلكه الإنسان أو ما يستطيع أن يقول انه له: جسمه سماته، قدراته، ممتلكاته المادية، أسرته، أصدقاؤه، أعداؤه ومهنته.." **(صلاح الدين *العمرية*،** *2004: 119)*، بمعنى أن الذات حسب هذا الباحث: المجموع الكلي لكل ما يستطيع الفرد أن يعتبره له.

كما يشر " يوسف قطامي عبد الرحمن عدس " إلى مفهوم الذات بأنه: " مجموعة من الشعور والعمليات التأملية التي يستدل عنها بواسطة سلوك ملحوظ أوظاهرة، أوالوسيلة المثالية لفهم السلوك، يمكن التعرف إليه من خلال الإطار الداخلي للفرد نفسه" ***(يوسف قطامي عبد الرحمن عدس، 2002:377).***

ويعرف "علي عسكر" مفهوم الذات على أنه: " الصورة الكلية (الأفكار والمشاعر)

التي يحملها الفرد عن نفسه، وهذه الصورة تتكون من خلال تفاعل الفرد مع من يتواجد في محيطه الإجتماعي، بدءا بالجماعة الأولية المتمثلة بالأسرة مرورا بالمعارف والأصدقاء وانتهاءا بالأشخاص المهمين في حياة الفرد" *(علي عسكر، 47:2005).*

ويرى " كارل روجز، Carl Rogers" أن تعريف الذات يتحدد في أنه: " تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية أو الخارجية" *(حسن شحاتة، 25:2008).*

ويشير" بيرنر .Burns " (1982) إلى أن: " مفهوم الذات يتألف من مجموعة معتقدات تقويمية يملكها الفرد حول ذاته، بالإضافة لوصف الذات وتتحدد هاتان المجموعتين في: تقدير الذات وصورة الذات " *(رغدة شريم، 211:2009).*

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن مفهوم الذات هو المجموع الكلي لإدراكات الفرد، وهو صورة مركبة ومؤلفة من تفكير الفرد على نفسه، وعن تحصيله وعلى خصائصه وصفاته الجسمية والعقلية والشخصية واتجاهاته نحو نفسه وغيرها، وأنه بهذا المعنى يمثل متغيرا هاما في الشخصية لأننا لا نستطيع أن نفهم الفرد إلا بالصورة التي يكونها عن ذاته.

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالذات:

إن أبعاد الذات تعد عديدة وهذا راجع لكون مفهوم الذات مفهوم واسع، لذلك إهتم الباحثون بدراسة هذه الأبعاد وتعمقوا في البعض منها، ومن خلال هذا البحث تركزت الدراسة على بعد واحد هو" تقدير الذات، L'estime de soi"، لكن هذا لا يمنع التطرق إلى الأبعاد الأخرى ذات الصلة بموضوع البحث.

لان عند الحديث عن تقدير الذات تعترضنا هذه المصطلحات المتعلقة بالذات من أبرزها: مفهوم الذات، إحترام الذات، تقبل الذات، تقدير الذات، صورة الذات، تقيم الذات، الثقة بالنفس(الذات).

وجميعها تدور حول كيف نرى ذواتنا أفكارنا حولها وأية قيمة نمنحها لذواتنا الإنسانية، وكل مصطلح يختلف قليلا عن الثاني.

فمفهوم الذات وصورة الذات تبين الصورة المنتظمة للشخص حول ذاته ***(صالح حسن الداهرى،45:2005)***، فهي لا تتناول الجانب التقويمي للذات بقدر ما تقدم وصفا أوليا منظما مثل: الحب، الكراهية، الخصائص النفسية...

أما تقويم الذات والثقة بالذات أو النفس فيدور حول تقديرنا لكفايتنا الذاتية في مجال محدد، من ناحية إمكانية وفرص الإنجاز من عدمه: مهارات محددة، التعود العام على حل المشكلات.

أما إحترام الذات، تقبل الذات وتقدير الذات، فهي عناصر جديدة وهي لا تتمحور فقط حول الخصائص التي تنظم ذواتنا، بغض النظر عن كونها إيجابية أو سلبية وهي أيضا لا تتعلق فقط بالأشياء التي تستطيع القيام بها أم لا، ولكن هي تبرز آراءنا العامة حول ذواتنا وأية قيمة نمنحها لها كبشر، ويمكن أن تكون إشارة إيجابية أو سلبية فعندما يكون المؤشر سلبيا يعني ذلك أن شعورنا بذواتنا وتقديرنا لها منخفض *(فرج عبد القادر طه، 1997:14)*.

3- مراحل تطور الذات:

يمر نمو الذات - كما يمر النمو الجسمي- بأطوار مرحلية تخضع لنفس المبادئ التي تحكم نمو الجسم ونمو السلوك وهي: أن كل مرحلة ترتكز على التي قبلها وتمهد للتي بعدها، وأن المرحلة القائمة أكثر تعقيدا من التي ولت وأقل تعقيدا من التي تدرج، وأن المراحل ذات ترتيب لا يتغير بالنسبة للجميع، أي لا تستطيع إحداها ان تتخطى الأخرى *(Henry Smith, 1974 :208)*.

حيث يقسم *(L'ecuyer)* تطور مفهوم الذات عند الشخص إلى ست (06) مراحل، وهذا حسب المراحل العمرية وهي كالتالي:

3-1- مرحلة إنبثاق الذات وبروزها (من الميلاد إلى سنتين (02)):

إن الجانب المسيطر في هذه المرحلة هو إنبثاق الذات من خلال سياق تباين الذات واللاذات، وأول تميز بين الذات واللاذات يبدأ على مستوى الصورة الجسدية ثم يزداد

التفاعل مع أمه ثم مع الآخرين وهنا تبدو فردية الطفل، ثم من خلال العامين (02) يزداد تمييز الطفل لذاته وهذا عن طريق الاتصالات الحسية المتعددة فيتعرف تدريجيا على الحدود الخارجية لجسمه، ويصبح يميز بينه وبين الأجسام الأخرى.

3-2- مرحلة تأكيد الذات (من سنتين (2) إلى خمس (5) سنوات):

بعد مرحلة إنبثاق الذات، تظهر هنا مرحلة تأكيد وتدعيم الذات وترسيخها وتعزيزها فيكون إثبات الذات عن طريق التحدي ومعارضة الآخرين، مما يجعله يحس بقيمته الذاتية.

فاستعمال الضمائر لي، أنا (Moi, je ,me...)، دليل ليس على التباين أوالتمايز بين الذات واللاذات فحسب، بل هو دليل على وعي خالص للذات، فيدعم الطفل وعيه بذاته على المستوى السلوكي من خلال الإعتراض والرفض.

3-3- مرحلة توسيع وتشعب الذات (من 6-12 سنة):

ينتج هذا التوسع والتشعب من تعدد التجارب وتنوعها: الجسمية، العقلية الاجتماعية، والتي يعيشها الطفل في هذه المرحلة، وكذا من خلال الادوار الناتجة عن ردود فعل المحيط فتشكل صورة الذات الأولى التي تدعم ثقة الفرد بنفسه، هذه الثقة تسمح له بالإندماج في مجتمعات أخرى غير عائلية كالمدرسة مثلا، وهكذا يتسع مفهوم الذات ليشمل التجارب الجديدة سواء كانت إيجابية أو سلبية لان المفهوم الذي كونه من قبل كان

ناقصا *(كمال دسوقي، 1979 :293).*

فانتقال الطفل من الجو الأسري إلى المدرسة وذلك بالتعامل مع الزملاء وكذا شخصية الأستاذ، حيث ينظم تدريجيا صور متنوعة للذات وينظر إلى العلاقات الإجتماعية في حدود المشاعر والسمات والتصرفات والأفعال، وهنا يوسع الطفل مجال إدراكه لذاته وخروجه من مجال الأسرة وتوسيع الذات الإجتماعية، ويتبين للطفل أن الإدراكات الأولية التي حصل عليها في الجو الأسري لا تعد كافية، وبالتالي تتضح له أهمية توسيع الذات وأهمية توسيع تجارب جديدة توسع تصوره لذاته.

3-4- مرحلة تمييز الذات (12-18 سنة):

إن مرحلة المراهقة مرحلة مهمة في حياة للفرد، فهي تتصف بتميز الذات وتكوين مفهوم شخصي ومحدد للذات، والمراهق كما يرى الكثير من العلماء من بينهم "Zazou" والعالم "jersild" و"Strang"، أن هذه المرحلة هي مرحلة تمايز الذات وإعادة تنظيمها حيث تحدث تغيرات داخلية وخارجية تؤدي إلى أن تصبح صورة الذات أكثر تأثرا وغير مستقرة، ويظهر هذا في النضج الجسدي والتغيرات الفيزيولوجية التي تعمل على تغير اتجاهات المراهق نحو نفسه وذاته، فعلى المراهق هنا أن يقبل هذه التغيرات ويتكون معها، أي إعادة الصورة الجسدية وبالتالي تقييم الذات وتأكيد هوية المراهق من أول نماذج التمايز (الأبوين)، وهذا التخلي يحرمه من هويته ويجعله يحس بالفراغ، ومن أجل هذا

الفراغ يبحث عن جماعة أفراد من نفس بيئته ويعيشون في نفس المشاكل وهنا يحس بالأمان والطمأنينة وأن هؤلاء الرفاق يفهمونه فيندمج ويتماثل معهم وهنا يكون المراهق هويته ويؤكد ذاته، ومنه فالتمايز الأول: الذات واللاذات ويكون دائما متبوعا بتمايز ثاني وهو: الذات والآخرين، وكل هذه التغيرات والتطورات توضح معنى الذات، فحسب "إريكسون، Ericson" العوامل تحدث ما نسميه بأزمة الهوية، كما تسمح هذه المرحلة بوصول المراهق إلى الإحساس بالذات المدمجة وبهوية مستقرة ***(سيد خير الله، 108:1981)***

3-5- مرحلة النضج والرشد (20-60 سنة):

في هذه المرحلة مفهوم الذات لا يتطور فقط على أعلى مستوى من التنظيم والتكوين وإنما يمكن أن يتغير نتيجة لعدة متغيرات وأحداث في حياة الشخص، ويكون هناك تركيز كبير على خارج الذات أي على الجانب الإجتماعي.

فيمكن أن يكون موضوعا لإعادة التشكيل بالنسبة للتغيرات والأحداث الآتية: المهنة المختارة، الكفاءة والنجاح والفشل في الزواج، المكانة الإجتماعية والإقتصادية الصورة الجسدية حسب تغيرات الصحة، التكيف والزواج والعزوبية فدرجة النجاح والفشل في الزواج وحالة الطلاق يؤثران على نمو مفهوم الذات وعلى مستوى تطور الذات في السنوات بين الربعيين والخمسين داخل الشخصية بحيث أنه في عمر الراشد تمركز إلى

أقصى خارج الذات حول المجتمع فهذا النسق يعوض بين 50 سنة و60 سنة بالتمركز اكبر حول السياق الداخلي ويعطي " زيلر. Ziller " نتائج أخرى تبين أن تقديرات الذات يزيد في سن الاربيعين ليبدأ في التقمصات بعد ذلك ***(l'ecuyer (R) ,1979 :154).***

ومن خلال ما سبق يبدو واضحا أن مرور الفرد بهذه المرحل الواحدة تلوى الأخرى وبهذا الترتيب تجعله أكثر قدرة على تمييز نفسه عن الآخرين.

وخلاصة القول، أن نمو مفهوم الذات يتطور مع نمو الفرد، ويتم ذلك عبر الخبرات الشخصية التي يمر بها وبعملية التفاعل مع أفراد المجتمع.

4- طرق معرفة الذات لدى المراهق:

إن السمة العامة التي تميز المراهق هو تكوين تلك الخصوصيات التي لا يرى من المناسب أن يكشف عنها، على أن هذا لا يمنع من أن يكشف المراهق عن ذاته في المناسبات العديدة والمواقف المختلفة محاولا تأكيد ذاته، فالراشدون الذين يحيطون بالمراهق تسمح لهم الفرص للتعرف على ذاته بطرق عديدة ومنها:

4-1- ملاحظة السلوك:

إن الملاحظة المستمرة لسلوك المراهق في مواقف مختلفة، يمكن أن تعطي فكرة عن ذات المراهق إذا ما أمكن للملاحظ أن يقوم بهذه العملية بشكل موضوعي، غير أن هذه الطريقة التي تعتبر سلبية لا تكتفي للتعرف على ذات المراهق، بل يمكن أن تلقي بعض

الأضواء على ما يكمن وراء السلوك *(حسن فيصل الغزي، 1976: 151)*.

4-2- المقابلة:

هذه الطريقة قد تكون من أفضل الطرق التي تمكن أن تقصى بعض الحقائق عن ذات المراهق، وذلك إذا كانت المقابلة تجرى وفق شروط كالحرية والشعور بالطمأنينة حتى يتسنى للموافق التعبير والإفصاح عن مكونات ذلك، والمقابلة يمكن أن تكون عفوية أومنظمة بحيث يهيأ لها الأسئلة والإستفسارات التي تجعل المراهق في موقف يدعوه إلى الصراحة في التعبير، غير أن تلك الطريقة على الرغم من محسناتها فإن نتائجها متوقفة على مدى تحاشي المقابل إسقاط حالاته الخاصة على حالات المراهق وإجاباته *(حسن فيصل الغزي، 1976: 151)*.

4-3- المذكرات:

يلجا كثير من المراهقين إلى تدوين بعض المذكرات عن الأحداث الهامة التي تقع لهم، كما يعبر المراهقون عن كثير من مشاعرهم عن طريق مذكرات يسجلون فيها ما يخطر لهم، ولهذه المذكرات أهمية بالغة من حيث أنها تكشف عن ذات المراهق عن طريق تحليلها، ودراسة الظروف المختلفة التي تحيط به *(نفس المرجع: 152)*.

هذه هي أهم الطرق التي يمكن اللجوء إليها للكشف عن ذات المراهق، كما يمكن معرفة الذات عند المراهق عن طريق بعض المقاييس الخاصة لقياس الذات مثل مقياس:

"بايرز – هاريس" لقياس مفهوم الذات، ومقياس "كوبر سميث" لقياس تقدير الذات وغيرها.

ثانيا: تقدير الذات

1- مفهوم تقدير الذات:

لقد تعددت وكثرت تعاريف تقدير الذات من جانب الباحثين والمشتغلين بالدراسات النفسية، ولاسيما المهتمين بمجال الشخصية، ويمكن أن نشير إلى جانب من هذه التعريفات على النحو التالي:

يعرف" محمد عاطف غيث" تقدير الذات على أنه: " تقييم الشخص لنفسه في حدود طريقة إدراكه لأراء الآخرين فيه" ***(محمد عاطف غيث، 2006 :375).***

يشير "محمد عاطف غيث" إلى تقدير الذات على أنه تقيم يضعه الفرد لنفسه بنفسه وبالآخرين المهمين حوله من وجهة نظره هو، فالفرد هنا يميل إلى الاهتمام برأي الذين يملكون تأثيرا قويا عليه، والذين يمكن تسميتهم الآخرون ذوو الأهمية في حياة الفرد، وهم الوالدين والمعلمون والأقران.

كما يعرف "جارارد، Gurard" تقدير الذات بأنه: " نظرة الفرد إلى نفسه، بمعنى أن ينظر الفرد إلى ذاته نظرة تتضمن الثقة بالنفس بدرجة كافية، وتتضمن كذلك إحساس الفرد بكفاءته وجدارته وإستعداده لتقبل الخبرات الجديدة ***(خليل المعايطة، 2000: 89).***

حسب هذا الباحث مفهوم تقدير الذات عبارة عن تقيم يقوم به الفرد نحو ذاته، وهذا التقدير

من قبل الفرد يعكس شعوره بالجدارة والكفاية.

ويرى "*Brouwn, Dutton et cook*" أن التحديد المقبول من العديد من المتخصصين يعود إلى مداولات ثلاثة:

1- النظرة الكلية للفرد تجاه ذاته.

2- تقيمات الفرد لإمكاناته وشخصيته.

3- الشعور بالقيمة الشخصية للفرد *(أيان الشوارب، 2006: 138-139)*.

من خلال ما تقدم نلاحظ تعدد التعاريف وتنوعها ونلمس صعوبة التحديد الشامل لمفهوم تقدير الذات وذلك يعود إلى الأبعاد المتنوعة والمتعددة المكونة للمفهوم، وتوصلنا إلى تحديد مفهوم تقدير الذات مما سبق على أنه التقييم الوجداني للشخص نحو ذاته، فضلا عن كونه تقدير وتعبير سلوكي يعبر الفرد من خلاله عن مدى تقديره لذاته، وهذا التقدير من قبل الفرد يعكس شعوره بالجدارة والكفاية والثقة بالنفس مع الدافعية للانجاز والاستقلال.

2- الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات:

هناك الكثير ممن يخلط بين مفهوم الذات وتقدير الذات، وللتفرقة بينهما يوضح "كوبر سميث" أن "مفهوم الذات" يشمل مفهوم الشخص وآرائه عن نفسه، بينما "تقديرالذات" يتضمن التقييم الذي يضعه، وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع إعتباره لذاته، ولهذا

فإن تقدير الذات يعبر عن اتجاه القبول أو الرفض، ويشير إلى معتقدات الفرد اتجاه ذاته.

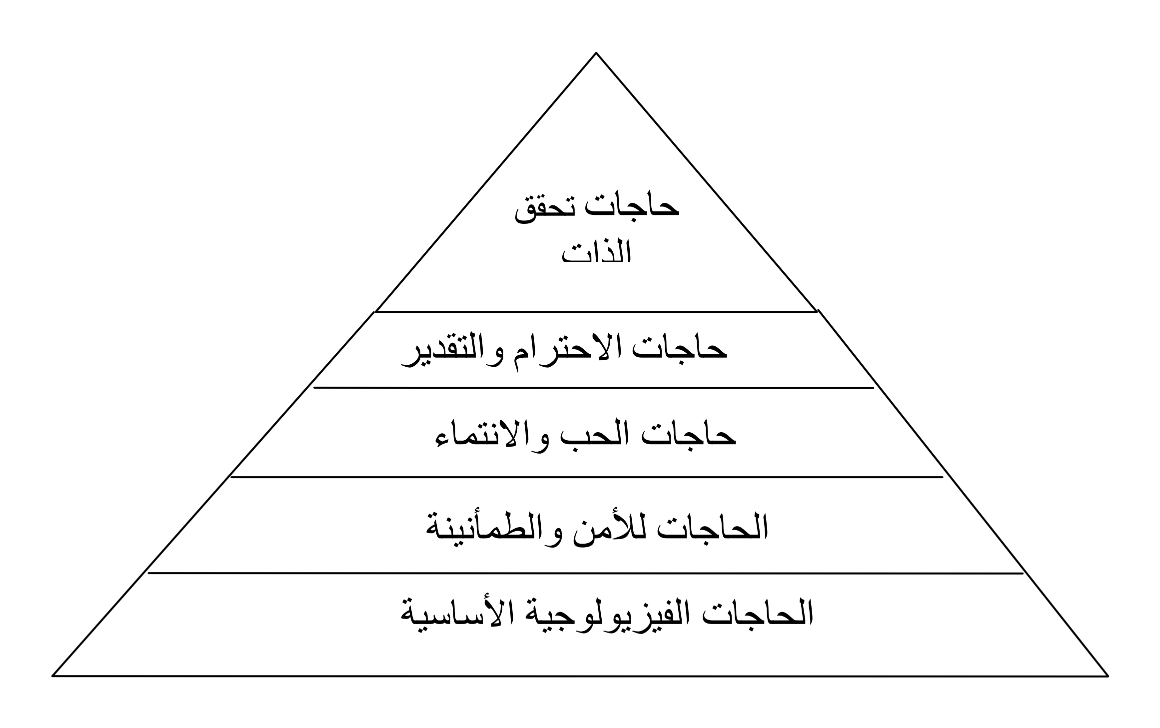
وباختصار يكون تقدير الذات هو الحكم على مدى صلاحيته، معبرا عنها بواسطة الإتجاه الذي يحمله نحو ذاته، فهو خبرة ذاتية ينقلها للآخرين عن طريق التقارير اللفظية ويعبر عنها بالسلوك الظاهر.

ويميز "هاماشيك، Hamacheck" بين ثلاثة مصطلحات في هذا المجال، أولا: " الذات" وتمثل الجزء الواعي من النفس على المستوى الشعوري، وثانيا: "مفهوم الذات" ويشير إلى تلك المجموعة الخاصة من الأفكار والاتجاهات التي تكون لدينا في أية لحظة من الزمن أي أنها ذلك البناء المعرفي المنظم الذي ينشا من خبراتنا بأنفسنا والوعي بها، أما ثالثا: "تقدير الذات " فيمثل الجزء الإنفعالي منها *(الحميدي محمد ضدان الضيدان، 2003 :20-21)*.

كما وضح" كليمس" أن "مفهوم الذات" يتعلق بالجانب الإدراكي من شخصية الشخص فهي الصورة الإدراكية التي يكونها عن ذاته، أما "تقدير الذات" فيتعلق بالجانب الوجداني منها حيث يتضمن الإحساس بالرضا عن الذات أوعدمه *(بطرس حافظ بطرس، 2008: 479)*.

فتقدير الشخص لذاته نابع عن حاجات أساسية من حاجات الإنسان أشار إليها العديد من النظريين في مجال علم النفس من أمثال " ماسلو،Maslow"، حيث نظم الإحتياجات على شكل هرم للوصول إلى تحقيق الذات الواقع في قمة الهرم، فحسب " ماسلو" اعتبر أن إشباع الحاجات الأساسية الفيزيولوجية مثل: النوم والمأكل وشعورالأشخاص بالأمان

وللإنتماء والشعور بتقدير ذاته فهو بالتالي تحقيق الذات، فالتنظيم الهرمي للحاجات لـــ "ماسلو" يقوم على أساس أن الحاجات الدنيا يجب إشباعها قبل إشباع الحاجات الأعلى والذي سمي بـــ مبدأ التصاعد الهرمي للفعالية والذي ترتب فيه الحاجات الأساسية حسب أولويتها وإلحاحها *(بطرس حافظ بطرس، 479:2008)*، وقد رتب "ماسلو" هذه الحاجات كما هي في الشكل التالي:



شكل رقم (1): هرم الحاجات لـــ "ماسلو، Maslow " *(زبيدة امزيان، 2007: 50).*

ونستنتج مما سبق أن هناك فرقا بين مفهوم الذات وتقدير الذات، فمفهوم الذات هو: "التعريف الذي يضعه الفرد لذاته أو الفكرة التي يكونها الفرد عن ذاته"، أما تقدير الذات فهو" التقييم الذي يضعه الفرد لذاته بما فيها من صفات".

3- نظريات تقدير الذات:

توجد نظريات تناولت تقدير الذات من حيث: نشأته، نموه وأثره على سلوك الفرد بشكل عام، وتختلف تلك النظريات باتجاهات صاحبها ومنهجه في إثبات المتغير الذي يقوم على دراسته ومن هذه النظريات:

3-1- نظرية "روزنبرج,Rosenberg " (1965):

تدور أعمال "روزنبرج" حول محاولته دراسة نمو وإرتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته وذلك من خلال المعايير السائدة في الوسط الإجتماعي المحيط به، وقد إهتم بصفة خاصة بتقييم المراهقين لذواتهم، وأوضح أنه عندما نتحدث عن التقدير المرتفع للذات فنحن نعني أن الفرد يحترم ذاته ويقيمها بشكل مرتفع، بينما تقدير الذات المنخفض أوالمتدني يعني رفض الذات أو عدم الرضا عنها *(عبد الرحمن سيد سليمان، 89:1992).*

لذا نجد أن أعمال " روزنبرج " قد دارت حول دراسة نمو ارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته وسلوكه من زاوية المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط بالفرد، وقد اهتم "روزنبرج" بتقييم المراهقين لذواتهم ووضع دائرة إهتمامه بعد ذلك بحيث شملت ديناميات تطور صورة الذات الإيجابية في مرحلة المراهقة، واهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة

وأساليب السلوك الإجتماعي للفرد مستقبلا، والمنهج الذي استخدمه "روزنبرج" هو الإعتماد على مفهوم الإتجاه بإعتباره أداة محورية تربط بين السابق واللاحق من الأحداث والسلوك.

وأعتبر "روزنبرج" أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وطرح فكرة أن الفرد يكون إتجاهاً نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها، وما الذات إلا احد هذه الموضوعات، ويكون الفرد نحوها اتجاها لا يختلف كثيرا عن الإتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الأخرى، ولكنه فيما بعد عاد وإعترف بان اتجاه الفرد نحو ذاته ربما يختلف ولو من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى *(محمد الشناوي، 2001: 126-127)*.

معنى ذلك ان *روزنبرج* يؤكد على أن "تقدير الذات هو التقييم الذي يقوم به الفرد ويحتفظ به عادة لنفسه وهو يعبر عن اتجاه الاستحسان أوالرفض" *(علاء الدين كفافي، 1989: 153)*.

3-2- نظرية" زيلر,Ziller " (1969):

تفترض نظرية " زيلر" أن تقدير الذات ماهو إلا البناء الإجتماعي للذات، فتقدير الذات ينشا ويتطور بلغة الواقع الاجتماعي أي أن ينشأ داخل الإطار الإجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الفرد، لذا ينظر " زيلر" إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات إلا في الإطار المرجعي الإجتماعي، ويصف " زيلر" تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير

الوسيط، أوأنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي*(سميح أبو مغلي، 2002: 111-112)*، وعلى ذلك فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الإجتماعية فان تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك وتقدير الذات- طبقا " لزيلر" - مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى، ولذلك فإنه إفترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات وهذا يساعدها في أن تؤدي وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الإجتماعي الذي توجد فيه.

إن تأكيد "زيلر" على العامل الإجتماعي جعله يسهم مفهومه بأنه "تقديرالذات اجتماعي" وقد ادعى أن المناهج أو المداخل الأخرى في دراسة تقدير الذات لم تعط العوامل الإجتماعية حقها في نشأة ونمو تقدير الذات *(علاء الدين كفافى، 1989: 104-105)*.

3-3- نظرية "كوبر سميث, Cooper- Smith " (1976):

تمثلت أعمال "كوبر سميث" في دراسة تقدير الذات عند أطفال ما قبل المدرسة الثانوية، ويرى أن تقدير الذات يتضمن كلا من عمليات تقييم الذات وردود الأفعال والإستجابات الدفاعية، وعلى عكس "روزنبرج" لم يحاول " كوبر سميث" أن يربط أعماله في تقدير الذات بنظرية أكبر وأكثر شمولا، ولكنه ذهب إلى أن تقدير الذات مفهوم متعدد

الجوانب، ولذا فإن علينا أن لا نعتمد على منهج واحد أو مدخل معين لدراسته، بل إن علينا أن نستفيد منها جميعا لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم، ويؤكد "كوبر سميث" بشدة على أهمية تجنب فرض الفروض غير الضرورية، ويقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين: الأول هو التعبير الذاتي وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها، والثاني هو التعبير السلوكي ويشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته، والتي تكون متاحة للملاحظة الخارجية ***(محمد الشناوي، 2001:127).***

ويميز "كوبر سميث " بين نوعين من تقدير الذات: تقدير الذات الحقيقي، ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذو قيمة، ويوجد تقدير الذات الدفاعي للأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذوي قيمة ولكنهم لا يستطيعون الإعتراف بمثل الشعور وقد افترض أربعة (4) مجموعات تعمل كمحددات لتقدير الذات وهي النجاحات والقيم والطموحات والدفاعات، وهناك ثلاث (3) من حالات الرعاية الوالدية تبدو مرتبطة بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذات وهي: تقبل الأطفال من جانب الآباء وتدعيم سلوك الأطفال الإيجابي من جانب الآباء، واحترام مبادرة الأطفال وحريتهم في التعبير من جانب الآباء ***(صالح محمد علي أبوجادو، 1998: 153).***

4- أهمية تقدير الذات:

تأتي أهمية تقدير الذات من خلال ما يصنعه الفرد لنفسه ويؤثر بوضوح في تحديد أهدافه واتجاهاته واستجاباته نحو الآخرين ونحو نفسه، ماجعل العديد من المنظرين من مجال الصحة النفسية إلى تأكيد أهمية تقدير الذات في حياة الأفراد، وكان "فروم" احد الأوائل الذين لاحظوا الارتباط الوثيق بين تقدير الشخص لنفسه ومشاعره نحو الآخرين وأن تقدير الذات المنخفض يعتبر شكلا من أشكال العصاب ***(فادية كامل حمام، 2010: 81-***

.(82

ويقول "عبد الرؤوف" (1985) " أن الذات هي أساس التوافق بالنسبة للفرد، وأن الإنسان يسعى إلى تحقيق ذاته عن طريق إشباع حاجاته المختلفة دون حدوث تعارض مع متطلبات وظروف البيئة المحيطة به، وبمدى نجاح الفرد في تحقيق هذا التوازن ينمو لديه تقدير موجب لذاته بدرجة مرتفعة" *(نفس المرجع: 82).*

ويختلف الأفراد في تحقيق هذا التوازن مما يعمل على إختلاف تقدير الذات لديهم، وهو ما يؤدي إلى التقدير المرتفع أوالمنخفض للذات، ولا يظل تقدير الذات ثابتا عبر المواقف المختلفة بل إنه يختلف أيضا باختلاف المواقف، إذ يتأثر بالظروف البيئية فيكون تقدير الذات إيجابيا إذ كانت مثيرات البيئة إيجابية، وتحترم الذات الإنسانية وتكشف عن قدراتها وطاقاتها وتجارب فيها عوامل الشعور بالإحباط، أما إذا كانت البيئة محبطة فإن الفرد يشعر بالدونية ويسوء تقديره لذاته **(نفس المرجع: 82).**

ويقول " Beke "(1971) " إن دوافع السيطرة عند الفرد ما هو إلا تعبيرا عن الحاجة إلى تقدير ذاته"، وأغلب الباحثين يؤكدون على ان تقدير الذات السوي أو السليم هو الذي يسمح للفرد أن يتكيف، وبالتالي يجلب الإحساس بالأمن ويسمح له بتوظيف طاقته النفسية نحو معرفة حقائق الحياة *(Nuttin(J), 1980 :78).*

5- مستويات تقدير الذات:

يرى الكثير من العلماء ومن بينهم "بوش" "أن تقدير الذات يتعرض لتغيرات حسب تصرفات الفرد وردود أفعاله"، فلتقدير الذات مستويات ولكل مستوى خصائص ومميزات حسب شخصيته كل فرد *(زبيدة امزيان، 34:2007)*، ومن بين العلماء الذين صنفوا تقدير

الذات إلى مستويات نجد تصنيف " هاماشيك، Hamacheck " المتمثل في:

- المستوى المرتفع (العالي) لتقدير الذات.

- المستوى المنخفض (المتدنى) لتقدير الذات *(محمد الشناوي، 125:2001).*

5-1- المستوى العالي (المرتفع) لتقدير الذات:

عرف "جوزيف موتان،Joseph mutin" تقدير الذات العالي بأنه "الصورة الإيجابية التي يكونها الفرد حول نفسه، إذ يشعر بأنه إنسان ناجح جدير بالتقدير وتنمو لديه الثقة بقدراته لإيجاد الحلول لمشكلاته ولا يخاف من المواقف التي يجدها حوله بل يواجهها بكل إدارة *(زبيدة امزيان، 2007: 35).*

كما يرى ″هاماشيك،Hamacheck ″ أن الأشخاص الذين لديهم تقدير ذات مرتفع يعتقدون أنهم ذو قيمة وأهمية، وأنهم جديرون بالإحترام والتقدير، كما أنهم يثقون بصحة أفكارهم *(محمد الشناوي، 2001: 125).*

وأظهرت الدراسات العديدة التي أجريت في مجال تقدير الذات، أن الأشخاص ذوي التقدير المرتفع للذات يؤكدون دائما على قدراتهم وجوانب قوتهم وخصائصهم الطيبة ***(ممدوحة محمد سلامة، 279:1991)***، كذلك يورد ″سانترك″ بعض المؤشرات السلوكية الدالة على تقدير الذات الإيجابية منها:

. إملاء التوجيهات والأوامر للآخرين.

. التعبير عن الأفكار والعمل التعاوني.

. مشاركة الآخرين في الأنشطة الإجتماعية *(محمد عوده الريمان، 2003:231).*

وعليه يمكن للراشد ان يعمل بشكل إيجابي على تطوير تقدير الذات للمراهق وذلك عن طريق إفهامه بأنه إنسان نافع وجدير بالتقدير، وهذا التطوير يمكن أن يحقق من خلال السلوك العلمي من جانب المدرس الذي يثبت من خلال ثقته وإحترامه للمراهق.

5-2- المستوى المتدني لتقدير الذات:

يمكن أن نعرف المستوى المتدنى لتقدير الذات بعدة تسميات منها: "التقديرالمنخفض للذات"، "التقدير السلبي للذات" وغيرها، ويعرف "روزنبرج، Rosemberg" المستوى المتدني لتقدير الذات بأنه "عدم رضى الفرد بحق ذاته أورفضها" *(زبيدة امزيان، 2007: 36)* والشخص الذي لديه تقدير متدني يمكن أن نصفه بأنه ذلك الشخص الذي يفتقر إلى الثقة في قدراته، وهو الذي يكون يائسا لأنه لا يستطيع ان يجد حلا لمشاكله، ويعتقد أن معظم محاولاته تسود بالفشل، كذلك يشعر أصحاب التقدير المنخفض للذات بالإحباط ويشعرون أن تحصيلهم أقل ويعتقدون أن ذكاء الآخرين أفضل من ذكائهم، لذلك ينتابهم الإحساس بالعجز والقلق نحو التعامل مع الآخرين، كما يبدون عدم رضاهم عن مظهرهم العام ووزنهم، ويشعرون بالخجل وبأنهم فاشلون *(عبد الله إبراهيم، 1994: 58-38).*

من هذا المنطلق يمكن تحديد السمات العامة لذوي تقدير الذات المنخفض في:

. إحتقار الذات والتشاؤم.

. الميل إلى سحب أو تعديل رأيهم خوفا من سخرية ورفض الآخرين.

. عدم الشعور بالكفاية من الأدوار والوظائف.

. الشعور بالذنب دائما، حتى ولو لم يكن هناك علاقة بالخطأ.

. الشعور بالغربة عن العالم *(الموقع الالكتروني: http://www.alflash.com).*

معنى ذلك: أن تقدير الذات المرتفع هو أكثر المقاييس التي يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على حالة التوافق، يستطيع أن يقتحم المواقف الجديدة والصعبة دون أن يفقد شجاعته، كما يمكنه مواجهة الفشل في الحب أو العمل دون أن يشعر بالحزن أو الإنهيار لمدة طويلة، بينما يميل الفرد ذوى تقدير الذات المنخفض إلى الشعور بالهزيمة حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة أو الصعبة، حيث أنه يتوقع فقدان الأمل مستقبلا *(رشيدة عبد الرؤوف رمضان، 2000:218).*

كما توجد فئة من الأشخاص تقع بين هذين النوعين السابقين وهي فئة الأشخاص ذوى التقدير المتوسط للذات، إذ ينمو تقدير الذات من خلال قدراتهم على عمل الأشياء المطلوبة مهم.

حيث وجد " كوبر سميث.Cooper Smith " (1967) أن هناك ثلاث مستويات لتقدير الذات وهي:

ا- المستوى المرتفع: ويشمل من لديه درجة عالية من تقدير الذات وهم أفراد نشطين وناجحين إجتماعيا وعلميا وأكاديميا.

ب- المستوى المنخفض للذات: يشمل الأفراد الضعفاء أكاديميا وإجتماعيا، وغالبا ما يعانون ضغوط نفسية وعصبية واضطرابات سلوكية.

ج- المستوى المتوسط: ويقع الفرد ذوى التقدير المتوسط للذات بين هذين النوعين وتكون إنجازاتهم متوسطة *(داليا عزت مؤمن، 2004:515)*.

6- نمو تقدير الذات وعلاقة بالأسرة وجماعة الرفاق:

يرى البعض أن الشعور بالقيمة يبدأ منذ فترة الرضاعة، حيث ينمو الشعور بالقيمة لدى الرضع من خلال علاقته القوية مع والدته وتجاوبها ودعمها له من محاولاته للتمكن ويوضح *" ابلون "* انه بعد سن الثانية يكون لدى الطفل القدرة على وصف مشاعره بأسلوبه الخاص، وفي هذه المرحلة تكون الأنا لديه قد تكونت وذلك يكون كافيا كأساس في وضع تقييم عن تقديرات الذات لديه، وإن التأثيرات البيئية المبكرة هي التي تخلف تقدير المرء لذاته، وهي التي تضع البذرة الأولى لمفهوم الفرد لذاته، وبالطبع فإن هذه المفاهيم قابلة للتغير والتذبذب بين الإرتفاع والإنخفاض، ولكن ما تصنعه البيئة الأولى للفرد من مفهوم الذات وتقدير الذات هو الأساس المتين لإدراك الفرد لنفسه، وبالطبع فإن التأثيرات البيئية الأولية تنحصر في الأسرة فالإمدادات الأساسية التي يبنى على أساسها تقدير الذات تأتى من الأسرة *(علاء الدين الكفافي، 2009: 318-319)*، فالأسرة هي البيئة الهامة لنشأة ونمو تقدير

الذات، فقد توصلت العديد من الدراسات إلى أن الدعم الوالدي ومنح الإستقلال والحرية للأبناء مرتبط بطريقة إيجابية بالتقدير المرتفع للذات لدى الأبناء، فعندما يثق الأب والأم بالإبن ويعتبرانه شخصا مسؤولا فإن هذا يزيد من تقديره لذاته.

كما يوضح "علاء الدين الكفافي" أن الأبناء الذين لديهم علاقات وثيقة مع الآباء المحببين والعطوفين المدعمين المتسقين في معاملتهم، يميلون جميعا إلى أن يكون لديهم تقدير ذات مرتفع *(نفس المرجع:319)*، أما الحرمان من العطف والحنان والإهتمام والرعاية اللازمة يعنى أيضا الحرمان من لتقدير والإعتبار للذات، فدراسة *" كوبر سميث، cooper smith "* تنص إلى أن الأطفال الذين يتمتعون بتقدير الذات المرتفع لهم أباء يتميزون بنفس تقدير الذات، أما الأطفال الذين لديهم تقديرذات منخفض يتميزون بعدم الإستقرار والإضطرابات السلوكية من جراء المعاملة القاسية من طرف الوالدين أو الحرمان التام منها ***(سناء محمد سليمان، 55:2005)***، ومنه فإن إهمال الوالدين للأبناء وعدم الإهتمام بهم والتقصير نحوهم يجعلهم يعتقدون بأنهم لا يستحقون العناية والرعاية وغير مؤهلين للحب، مما يؤثر سلبيا على مشاعرهم وانفعالاتهم ونظرتهم إلى أنفسهم.

بين" فيلكر، velkar " أن تقدير الفرد لذاته واعتباره لها يرتفع عندما يقترن بـــ "الإحساس بالانتماء" وعندما يشعر بالاستحقاق والجدارة، وعندما يشعر بأنه متقبل كفء، وينمو الإحساس بالانتماء عندما يرى الفرد نفسه عضوا في جماعة، لان هذه العضوية تمنحه

الشعور بالقيمة بالنسبة للآخرين، والجماعة الأكثر عند الطفل هي الأسرة، وعندما يتواجد الطفل مع والديه وعندما يتلقى الاستجابات الدالة على التقبل الوالدي وعلى أن له قيمة عندهم وأنه موضع تقديرهم، فان إحساسه بالانتماء ينمو وسوف ينعكس تقدير الآباء على تقديره لذاته، ويذهب " *فليكر*" إلى أن أعظم العوامل تأثيرا في نمو تقدير الذات هو نوعية علاقات الطفل مع الأشخاص من ذوي الأهمية السيكولوجية لديه، وهم الأفراد الذين يحتك بهم الطفل باستمرار وبكثرة، أوالذين يدركهم باعتبارهم أفرادا حائزين على القوة والنفوذ في نطاقه ***(الحميدي محمد ضيدان الضيدان:2003،25)***، ويسميهم "*لورانس*،LURANCE" الآخرون ذوو الأهمية في حياة الفرد وهم الوالدين والمعلمون والأقران، فتقدير الذات يمثل تقييم الطفل لنفسه وبالآخرين المهمين حوله من وجهة نظره هو ***(عبد الرحمن سيد سليمان، 1992: 100)***.

وقد أشار" *أسلو*" و"*ميتلمان*" إلى عدة عوامل تؤثر في تقدير الذات منها:

ا – عوامل ترجع إلى الطفولة المبكرة: مثل: الإسراف في الحماية القائمة على التسلط من قبل الوالدين، والتسلط من قبل الغير، والصرامة المفرطة في النظام والعقاب، وعدم استخدام المدح أو الاحترام أو التقدير، وكذا انعدام الاستقلال...

ب – عوامل ثقافية: كالنظام الاستبدادي في الأسرة والتربية الاستبدادية في المدارس.

ج– عوامل ناشئة من المواقف الجارية: كالعيوب الجسمية وضالة النجاح والفشل والشعور بالاختلاف عن الغير، والرفض من قبل الأفراد الآخرين، ونظرة الغير له على انه طفل

صغير.

ولكي ينمو لدى الطفل مفهوم سوي عن نفسه- وبالتالي يحقق تقديرا ايجابيا لنفسه- يجب على الآباء والمربين أن يضعوا تلك الجوانب السلبية من العوامل التي تؤثر في تقدير الذات موضع الاعتبار حتى يمكن تجنبها والتغلب عليها، لان البيئة الهامة لنشأة ونمو تقدير الذات هي الأسرة.

أما بالنسبة لتداخل تأثير الأسرة وجماعة الرفاق على تقدير الذات نجد أن "كارول ودز، "CAROL WOODS" أكد على أن تقدير الذات يتطور من خلال التعاون والعلاقات الداخلية، والانجازات الفردية، كما ان مهارات الأطفال الاجتماعية تتطور في وجود الأصدقاء ***(الحميد محمد ضيدان الضيدان، 2003: 27)***.

ولقد وجد " لآد, LADD " (1990) أن الأطفال الذين ينقلون من مرحلة ما قبل الدارسة إلى مرحلة الابتدائية، ويكونون أصدقاء في هذه المرحلة يكونون قادرين على التوافق في المدرسة أكثر من هؤلاء الذين لم يكن لديهم أصدقاء، كما أوضح "فنزل,FENZEL " (1989) أن معاملات الأصدقاء المتوترة لها تأثير سلبي على تقدير الذات، كما ان تلقي المساعدة والمعاونة من الآباء يساعد في تقدير الذات، أما الشجار الدائم معهم يساعد في تكوين سلبي في تقدير الذات، كما أن الشباب الذين على علاقة جيدة وايجابية بأصدقائهم لديهم مستويات عالية في تقدير الذات ***(الحميد محمد ضيدان الضيدان، 2003 :27)***.

وتقترح نظرية تعزيز الذات أن هناك علاقة متداخلة بين تأثير العائلة والرفاق في تقدير

الذات، فعندما لا يجد الطفل المعاونة أو عدم المشاركة في أرائه أو الشجار الدائم معه من قبل العائلة، فهو عادة ما يسعى لتفويض هذه العوامل من الأصدقاء لزيادة تقديره لذاته، ومما هو جدير بالذكر أن الأطفال وخاصة في مرحلة المراهقة المبكرة مرتبطون أكثر بأصدقائهم والذين قد يكون لهم أراء ومعتقدات مختلفة عن العائلة التي تعطي تقديرا أكبر وتقديرا ذاتيا مرتفعا، وأحيانا ينتج من هذه العلاقة مع الرفاق تقدير ذاتي منخفض عندما تقارنه مع تقدير العائلة *(نفس المرجع:28)*.

7- تقدير الذات والمدرسة

تلعب المدرسة دورا كبيرا في تقدير الطفل لذاته، حيث يشير *"جيرسليد،JERSILD"* إلى أن المدرسة تحتل المرتبة الثانية بعد البيت بالنسبة للعديد من الأطفال في تأثيرها على تكوين تصور الطفل عن نفسه وتكوين اتجاهات نحو قبول ذاته أو رفضها، كما راى *"توماس THOMAS " (1970)* أن نمط المدرسة والنظام المدرسي والعلاقة بين المعلم والتلميذ عوامل تؤثر كلها في تقدير الطفل عن نفسه، كما أشار "حامد زهران" إلى ان المعلم له تأثير على مستوى مفهوم الطفل عن نفسه، إذ باستطاعة المعلم ان يخفض من هذا المستوى أو يرفع منه، ويؤثر بذلك في مستوى طموحات الطفل وأدائه ***(الحميدي محمد ضيدان الضيدان، 2003 :31)***، وباعتبار المعلم نموذج للطالب فالتقدير العالي للذات عند المعلم ينعكس على الطلاب ايجابيا من خلال النمذجة، ويواجه المعلم في المدرسة حالتين:

ا- طلبة مفهومهم لذواتهم ايجابي: وهنا فان لدى المعلم أساسا صلبا ثابتا ليبني عليه.

ب- طلبة مفهومهم لذواتهم سلبي: وعندها سيحتاج المعلم لطرق يطور من خلالها مشاعر الطفل الايجابية نحو ذاته.

إذن فالأصل في نشوء تقدير الذات يبدأ من البيت.

إن العلاقة الايجابية بين المعلم والطالب لها أهمية كبيرة في تحسين تقدير الذات عند الطالب، وكيف يشعر المعلم تجاه نفسه يؤثر على نوعية العلاقة التي تتطور بينه وبين طلبته كما يؤثر في تطوير بيئة تعليمية ايجابية يشعر فيها الطالب بالانتماء والسعادة والأمن، مما يزيد فرص التعلم لديه، ويظهر هنا دور الإدارة المدرسية في تشجيع المعلم وتعزيز الأعمال الايجابية التي يقوم بها لبناء تقدير ذات عال عنده ***(بطرس حافظ بطرس، 2008: 492).***

إن للنجاح أو الفشل المدرسي أيضا دورا كبيرا في تقدير الفرد لذاته حيث يؤكد *"روزنبرج، Rosemberg* على أهمية النقاط المدرسية في تقدير الذات، حيث أن التلاميذ الذين تحصلوا على النقاط المدرسية العالية، كان تقديرهم لذواتهم مرتفعا والعكس صحيح فالنقاط المدرسية المنخفضة تؤدي إلى التقدير المنخفض للذات، فالنجاح في المدرسة يؤدي إلى زيادة تقدير الفرد لذاته، على حين يؤدي الفشل المدرسي إلى فقدان الفرد لثقتة بنفسه ثم بالآخرين بعد ذلك، وهذا يؤدي إلى إنخفاض تقدير الفرد لذاته ***(الحميدي محمد ضيدان الضيدان،2003: 32).***

8- علاقة تقدير الذات بمرحلة المراهقة

تتميز مرحلة المراهق بمجموعة من التغيرات والتحولات التي تطرأ على الفرد فالمراهقة تعني الخروج من مرحلة الطفولة، أي أن جميع التقمصات التي قام بها الفرد في

طفولته والتي شكلت أناه لم تعد تكفي، فالمراهق يبحث دائما عن إندماج أوسع في مجتمعه وذلك من خلال تكوين مجموعة الرفاق، واتساع دائرة معارفه من خلال القيام بأعمال متميزة عن الآخرين وذلك محاولة منه لإثبات شخصيته المستقلة.

غير أن هذا الإنتقال من الطفولة إلى المراهقة هو الذي يخلق أزمة الهوية لدى المراهق وهذه الأزمة تحدث تغيرات عميقة في الشعور بالذات، بمعنى تعتبر مشكلة الهوية جوهر الصراع في هذه المرحلة ذلك لان التغيرات الجسمية وغيرها تصيب المراهق بأزمة أو بهزة كيان تجعله يكاد يفقد التعرف على نفسه، وإلى إهتزازه في كل مفاهيمه السابقة وعن تصوره لذاته، إن جوهر هذه الأزمة نابعة من الخلل الذي يصيب بناء الشخصية نتيجة البلوغ وما يصاحبه من تغيرات، ومن ثمة فإن إعادة بناء الشخصية تبدأ أساسا في الوصول إلى هوية واضحة ومحددة وينعكس هذا على تقدير المراهق لذاته، وهذا التقدير يبين لنا مدى رضاه عن هذه الهوية الجديدة التي بدا يلتمس أبعادها وخصائصها، ولهذا يؤكد بعض العلماء على ضرورة قياس تقدير الذات عند المراهقين كمؤشر على مدى تطور أزمة الهوية لديهم.

تنمو من خلال نمو مراحل الطفل الحاجة إلى تقدير الذات، وهذا الإحساس مستمد من إدركه لما تلقاه من إعتبار وتقدير، حيث يقول العالم " كولين" (1902): "أن الذات إجتماعية إلى حد كبير في أصولها وفي محتواها، والوعي بالوجود الذاتي هو حصيلة الحدس في

إدراك الذات عبر الغير، وكذلك حصيلة الإتصال بالغير على حد سوء"، إذ أي سلوك يصدره الفرد هو سلوك هادف، بمعنى أن الفرد يحقق من ورائه هدفا له فائدة على المجتمع من جهة وعلى نفسه من جهة أخرى، فالذات تنمو من خلال عملية التنشئة الإجتماعية التي ترسم الإطار الذي يمكن أن تنمو فيه إتجاهاته، وهذا يتم من خلال إحساس الآخرين به.

ويقول *"EBTENGER" (1971)* أن التقدير الذاتي كان مضمونا في الطفولة الصغرى من خلال الإحتفاظ بالنرجسية الأولى وبمواضع الحب الأبوي، ولكن في المراهقة عودة التقمصات الأبوية والقيم العائلية والإجتماعية وغياب أو قلة العلاقة بمواضيع جديدة لا تسمح بدعم النرجسية، إنه البعد بين السعي النرجسي لمثالية الأنا، وصورة الذات الذي يؤدي إلى إفساد حب الذات والإكتئاب، فالملاحظ انه أثناء المراهقة يعيش المراهق أزمة شديدة إتجاه سلطة العائلة وقوانين المجتمع، فيحاول خلال هذه المرحلة أن يواجه سلوكياته وتصرفاته بطريقة مستقلة، إنطلاقا من معاييره الخاصة وليس بالرجوع إلى القوانين التي تحكم المجتمع الذي يعيش فيه، ولكي يتمكن المراهق من أن تكون خياراته موضوعية فلا بد له من بعض الثقة بالنفس وفي طاقاته الشخصية وقيمته الفردية وهذا يحصل عليه من خلال تقديره لذاته.

مما سبق يمكن القول أن تقدير الذات له دور كبير ومهم في إستمرارية النمو، فتقدير الذات دليل على إستقرار الأنا ونضجها ويعني ذلك إحساس الفرد بالثقة والاطمئنان في الأوقات الأكثر نضجا، أما الإضطراب أو الضعف في تقدير الذات فهو مرتبط بالقلق وعدم

الاتزان الانفعالي والعاطفي وما ينتج عنها هو عدم التكيف مع المحيط، وإرتباك الدور على المراهق فلا يستطيع تحديد دور محدود ولا هوية واضحة فيعيش في حالة عدم الاستقرار فكل هذه الإضطرابات تنعكس على سلوك المراهق فتؤدى إلى إختلال في إندماجه داخل المجتمع، مما يترتب عليه عدم قدرة المراهق على مواجهة المواقف الإجتماعية فيفضل الإنطواء والعزلة، وفي هذه الحالة"الأنا" لا تتمكن من القيام بوظائفها بصورة منطبقة والمتمثلة في دور الدفاع ضد النزوات الناتجة عن البلوغ.

في الأخير يمكن القول انه لكي يتمكن المراهق من تقويم سلوكياته بطريقة موضوعية لابد أن توجد لديه درجة مقبولة من تقدير الذات.

9- تقدير الذات والكف البصري

يتبلور دافع تقدير الذات إنطلاقا من المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه، وعن قدراته وإمكاناته نتيجة الخبرات الناجحة والفاشلة وعلاقة ذلك بالطموح، وبما أن تقدير الذات ليس متغيرا أحاديا بل يتضمن بعدين: أحداهما شخصي والأخر إجتماعي، فإن كلا من الشعور الزائد بالنقص والعجز والشعور بعدم الأمن والخوف الذي يسيطر على المراهق عموما والكفيف خصوصا، والمصادرات المغلوطة والجاهزة التي ينطلق منها المجتمع في الحكم على هذا الأخير (أي الكفيف) وتقييمه، هذه المشاعر والسلوكيات الإجتماعية تسهم بقوة في بناء صورة مندنية لمفهوم الذات، صورة تغذيها الخبرات الفاشلة في المواقف المتعددة وعدم القدرة على الادء الإجتماعي، وتتعمق هذه المشاعر السلبية الإحباطية لدى الكفيف لتنعكس بشكل واضح على تقديره لذاته، الذي هو بشكل وبآخر تقويم للذات والحكم عليها.

مع المعطيات السابقة تتبلور إستجابة الكفيف لدافع الذات في غالب الحالات وفق موقفين

متعارضين هما:

.موقف استسلامي: ينضبط لسلطة الإعاقة وأحكام المجتمع، ويؤدي إلى تقدير منخفض للذات.

.وموقف استعلائي: يستند على الإنكار والتحدي، ويفضي إلى تقدير مغلوط وغير واقعي لا ينسجم مع قدرات الذات الحقيقة.

ويتناول تقويم الذات مستويين هما:

. تقويم موضوعي للذات، وهو التقدير الحقيقي للذات أي الذات كما يراها الآخرون.

. وتقويم ذاتي للذات، وهو تقدير لقيمة الذات كما نستشعرها ونعيشها.

إن صورة الذات وتقويم الذات يستدعى تطابق التقديرين الموضوعي والذاتي في وحدة متناسقة ومتكاملة.

ويؤثر كف البصر بشكل سلبي على تقويم الذات وخصوصا على صورة الذات التي تعرف قيمتها تدنيا وتدهورا ملحوظا.

كما يتولد الشعور بالنقص لدى الكفيف نتيجة عدة عوامل في مقدمتها نظرة المجتمع إليه وتتحدد نظرة الكفيف إلى نفسه تبعا لهذه النظرة وذلك باعتبار نظرة الذات إنعكاس لنظرة المجتمع، وهكذا يحاول الكفيف ويعمل جاهدا على أن يشبع حاجة تقدير المجتمع إليه بإعتبارها خير معين لإشباع باقي الحاجات الأخرى الوثيقة الصلة بها، بالمقابل فإن أي فشل في إمتصاص وتقدير واحترام المجتمع، يعمق لدى الكفيف الشعور بالنقص ويغذيه ويحطم صورة ذاته ***(خالد فارس، 2004: 42-43).***

الخلاصة

إن تقدير الذات يعبرعن الحكم على صلاحية الفرد من خلال اتجاه تقويمي نحو الذات في المجالات الاجتماعية والشخصية والأكاديمية، وإن إحساس الفرد بتقدير الآخرين له يساعده في رفع تقديره لذاته، وعلى العكس فعندما يحرم الفرد من التقدير من طرف الآخرين سواء في المنزل، الشارع بين الأصدقاء، أو في المدرسة، فإن هذا يؤدي به إلى العزلة والوحدة أو الإنحراف، وبالتالي يخفض تقديره لذاته.

من هنا يمكن القول أن الذات عند الفرد تنمو وتتحقق من خلال اتصالاته وخبراته الاجتماعية، فمن خلال تعامله وتفاعله مع الوسط الأسري، الاجتماعي والمدرسي يقدر الفرد ذاته سواء بالسلب أو الإيجاب باعتبار الوسط مصدر تشجيعه أو إحباطه ومصدرا لتقيمه المستمر.

الفصل الثاني: التحصيل الدراسي

تمهيد

1- تعريف التحصيل الدراسي

2- قياس التحصيل الدراسي

3- أهمية التحصيل الدراسي

4- شروط ومبادئ التحصيل الدراسي

5- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

6- تأثير الكف البصري على التحصيل الدراسي

خلاصة

تمهيد:

يعتبر التحصيل من أكثر المفاهيم تناولا في الأوساط الإنتاجية، الصناعية، المعرفية والتعليمية، والدائرة الأكثر استخداما لهذا المفهوم هي الدائرة التربوية، إذ أولى التربويون والمدرسون والباحثون اهتماما متزايدا بدراسة ظاهرة التحصيل عموما والتحصيل الدراسي خصوصا، الذي بموجبه يتم قياس المستوى الذي آل إليه التلميذ ومدى اكتسابه للمعلومات والمهارات بخصوص المواد المقررة في المنهاج.

وعليه سيتضمن هذا الفصل: أهم التعاريف حول التحصيل الدراسي وقياسه وأهميته، ثم شروط ومبادئ التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه، وأخيرا تأثير الكف على التحصيل الدراسي.

1- تعريف التحصيل الدراسي:

يعرف "جود" التحصيل الدراسي بأنه" براعة في الأداء في مهارة ما أو مجموعة من المهارات" *(صالح حسن الداهري والكبيسي وهيب، 2000: 174).*

أما" تشابلن،Chaplin" فقد عرفه على أنه "مستوى محدد من الانجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي يجرى من قبل المعلمين أو بواسطة الاختبارات المقننة" *(ابن لادن سامية محمد، 2001: 210).*

ويشير" *فرج عبد القادر طه* " إلى أن المصطلح يستخدم للإشارة إلى القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي، سواءا في التحصيل بمعناه العام أو النوعي لمادة دراسية معينة *(فرج عبد القادر طه، 2003: 183).*

نستخلص من هذه التعاريف أن التحصيل الدراسي يدل على ما يحققه الطالب من معرفة كنتيجة لدراسة مقررات دراسية مقننة ذات أهداف محددة، وبطبيعة الحال فإن التعرف على هذا الانجاز لا يتم إلا من خلال قياس هذه الأهداف المحددة، ولذا فقد درج الباحثون إلى تعريف التحصيل الدراسي من خلال النتائج كما يستدل عليه من الاختبارات التحصيلية المختلفة، وقد أرجع العديد منهم إمكانية تحديد درجة التحصيل بدرجة الاختبار في مادة ما، أومجموع الدرجات في فصل أوعام دراسي، أو بالمعدل التراكمي المتحصل عليه خلال التعليم الجامعي.

2- قياس التحصيل الدراسي:

يهتم رجال التربية وغيرهم من المعنيين بالتعليم وبالتحصيل الدراسي اهتماما كبيرا نظرا لأهميته في حياة الفرد، لما يترتب على نتائجه من قرارات تربوية حاسمة ***(جودة عبد الهادي، 2004: 58)***.

وتعتبر الاختبارات التحصيلية التي يراد بها قياس التحصيل الدراسي من أهم وسائل تقويم التحصيل وتحديد مستوى التحصلي للطلبة ***(رجاء محمود أبو علام،2006: 369)***، في مقرر معين أو في مجموعة من المقررات الدراسية، وهي قديمة قدم المعارف والعلوم المختلفة، حيث ارتبطت دوما بالتعليم وبمعرفة نتائجها ***(عبد الواحد الكبيسي، 2007: 107)***.

ومعلوم أن التحصيل الدراسي يقاس بالمدرسة باختبارات تحصيلية يعدها الأستاذ بنفسه، وذلك نظرا لاختلاف الأهداف الخاصة المباشرة للتعليم من قسم إلى قسم أومن أستاذ إلى أستاذ، لأنه مطالب بمعرفة ما إذا كان تلاميذته قد أتقنوا المفاهيم والخبرات والمهارات التي قدمت لهم في حجرة الدراسة أم لا.

وللاختبارات التحصلية عدة أنواع وهي: التحريرية والشفهية، الموضوعية، المقالية العملية والمعيارية..***(أمل البكري،2007: 250)***، هذه الاختبارات التحصيلية بأنواعها تستخدم في قياس التحصيل الدراسي لدى المراهق المبصر كما تستخدم لدى المراهق الكفيف

والفرق الوحيد هو أن الاختبارات التحصيلية المعرضة للمراهق المبصر تكون شفوية أومكتوبة بطريقة عادية، أما الاختبارات التحصيلية التي يعرضها المعلم للمراهق الكفيف تكون شفوية أو مكتوبة بطريقة برايل.

3- أهمية التحصيل الدراسي:

أشار" *مصطفي فهيم* " إلى أن التحصيل الدراسي من الظواهر التي شغلت فكر الكثير من التربويين عامة والمتخصصين بعلم النفس التعليمي بصفة خاصة، لما له من أهمية في حياة الطلاب وما يحيطون بهم من آباء ومعلمين، ويضيف أن التحصيل الدراسي يحظي بالاهتمام المتزايد من قبل ذوي الصلة بالنظام التعليمي لأنه أحد المعايير المهمة في تقويم تعليم التلميذ والطلاب في المستويات التعليمية المختلفة ***(مصطفي فهيم،1976: 20).***

يهتم علماء النفس التربوي بدراسة موضوع التحصيل الدراسي من جوانب متعددة فمنهم من يسعى إلى توضيح العلاقة بين التحصيل الدراسي ومكونات الشخصية والعوامل المعرفية، ومنهم من يبحث عن العوامل البيئية المدرسية وغير المدرسية المؤثرة على التحصيل الدراسي للتلاميذ، ومنهم من يدرس التفاعل والتداخل بين العوامل البيئية والعوامل الوراثية لتحديد ما يظهره الفرد من تحصيل دراسي.

أما الآباء فيهتمون بالتحصيل الدراسي باعتباره مؤثر للتطور والرقي الدراسي والمعرفي

لأبنائهم أثناء تقدمهم في صف دراسي لأخر.

ويهتم الطلاب بالتحصيل الدراسي باعتباره سبيلا إلى تحقيق الذات وتقديره.

تتجلي فائدة التحصيل الدراسي بأوجه شتى في حياتنا الاجتماعية وبخاصة في مستقبلنا، فالواقع أن تنمية التعليم تسمح بمكافحة طائفة من العوامل المسببة لانعدام الأمن مثل: البطالة والاستعباد والنزاعات الدينية المتطرفة، وهكذا أصبح النشاط التدريبي والدراسي بكل مكوناته أحد المحركات الرئيسية للتنمية في فجر القرن الحادي والعشرين وهو يساهم من ناحية أخرى في التقدم العلمي والتكنولوجي وفي الازدهار العام للمعارف. ويمكن القول أن أي مجتمع يسعى للنمو والتطور لابد لأبنائه من مواصلة التحصيل الدراسي لكي يكونوا قادرين على استيعاب عناصر هذا النمو والتطور، فلكي يحقق أي بلد تنمية ينبغي أن يكون سكانه المتمدرسون أو العاملون قادرين على استخدام التكنولوجيات المعقدة وأن يتمتعوا بالقدرة على الإبداع والاكتشاف، وهذا يرتبط إلى حد كبير بمستوى الإعداد النفسي الذي يتلقاه الأفراد، ومن ثم فإن الاستثمار في مجال التعليم شرط لابد منه للتنمية الاقتصادية والاجتماعية على المدى البعيد *(إبراهيم نوفل، 2001: 29)*.

ومما لا شك فيه أن التحصيل الدراسي له أثر كبير في شخصية الطالب، فالتحصيل الدراسي يجعل الطالب يتعرف على حقيقة قدراته وإمكانياته، كما أن وصول الطالب إلى مستوى تحصيلي مناسب في دراسته للمواد المختلفة، يبث الثقة في نفسه ويدعم فكرته عن

ذاته، ويبعد عنه القلق والتوتر مما يقوى صحته النفسية، أما فشل الطالب في التحصيل الدراسي المناسب لمواد دراسته، فإنه يؤدي به إلى فقدان الثقة بنفسه والإحساس بالإحباط والنقص والتوتر والقلق، وهذا من دعائم سوء الصحة النفسية للفرد *(غيثان علي بدور، 2001: 173)*.

وعليه فإن التحصيل الدراسي بمختلف أشكاله من أهداف التربية والتعليم نظرا لأهميته التربوية في حياة المتعلم، ففي المجال التربوي يعتبر التحصيل الدراسي المعيار الوحيد الذي يتم بموجبه قياس تقدم الطلبة في الدراسة ونقلهم من صف تعليمي لأخر وكذلك توزيعهم في تخصصات التعليم المختلفة أو قبولهم في كليات وجامعات التعليم العالي، وفي مجال الحياة اليومية للتحصيل الدراسي أهمية كبيرة في تكيف الطالب في الحياة ومواجهة مشكلاتها الذي قد يتمثل في استخدام الطالب حصيلة معارفه في التفكير وحل المشكلات التي تواجهه أو اتخاذ القرارات.

4- شروط ومبادئ التحصيل الدراسي:

للتعليم قوانين وأصوله توصل إليها علماء النفس والتربية تجعل من التعليم إفادة لصاحبه، ومن هذه الشروط والمبادئ التي تساعد على عملية التعليم نذكر منها ما يلي:

4-1- قانون التكرار:

معناه أن التلميذ لكي يتعلم شيئا ما أو خبرة معينة، عليه أن يقوم بتكراره حتى

يصبح راسخا وثابتا في ذهنه، وهذا ليس معناه أن يكون التكرار أليا ليس له معنى، وإنما يكون موجها يؤدي إلى التعلم الجيد والقائم على الفهم والتركيز والانتباه، وأن يعي التلميذ ما يدرسه، وبالتالي يمكن له أن يؤدي عمله بطريقة سريعة ودقيقة *(عبد الرحمن عيسوي، 1995: 105).*

4-2- توزيع التمرين:

ويقصد بذلك أن تتم عملية التعلم على فترات زمنية يتخللها فترات من الراحة فالقصيدة التي يلزم لحفظها تكرارها عشر ساعات يكون تعلمها أسهل وأكثر ثباتا ورسوخا إذا قسمنا هذه الساعات العشر على خمسة أيام مثلا بدلا من حفظها في جلسة واحدة *(عبد الرحمن عيسوي، 1999: 349).*

4-3- الطريقة الكلية:

أي أن يأخذ المتعلم فكرة عامة عن الموضوع المراد دراسته ككل، ثم بعد ذلك يبدأ في تحليله إلى جزئياته ومكوناته التفصيلية *(عبد الرحمن عيسوي، 2000: 219).*

4-4- التسميع الذاتي:

للتسميع الذاتي أثر بليغ في تسهيل التحصيل، وهو عملية يقوم بها الطالب أو التلميذ محاولا استرجاع ما حصله من معلومات أو ما اكتسبه من خبرات ومهارات دون النظر إلى النص، وذلك أثناء الحفظ أو بعده بمدة قصيرة، ولعملية التسميع هذه فائدة إذ تبين للمتعلم ما أحرزه من نجاح وعلاج ما يبدو من مواطن الضعف في التحصيل

وللتأكد من الحفظ والفهم *(نفس المرجع: 108).*

4-5- الإرشاد والتوجيه:

يؤدي إرشاد المتعلم إلى الاقتصاد في الجهد اللازم لعملية التعلم وعن طريقه يتعلم الفرد الحقائق الصحيحة منذ البداية بدلا من تعلم أساليب خاطئة ثم يضطر لبذل الجهد لمحو المعلومات الخاطئة، ثم تعلم المعلومات الصحيحة بعد ذلك، فيكون جهده مضاعفا *(عبد الرحمن عيسوي، 2000: 220).*

هذا وتتدخل عدة عوامل لتؤثر على التحصيل الدراسي كالظروف الصحية الجسمية والنفسية الاجتماعية، الاقتصادية، التربوية، الانفعالية، العقلية وغيرها، ويكون التحصيل الدراسي مرتبطا بهذه العوامل.

5- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

يتزايد الاهتمام بين المختصين للتعرف على العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للطلبة، ويأتي هذا الاهتمام من منطلق الكشف عن الطرق التي تساعد على زيادة التفوق الدراسي لتدعيمها وتعزيزها، إضافة إلى التعرف على العوامل التي قد تؤدي إلى الإخفاق الدراسي لتجنبها.

ويشير العديد من الباحثين في مجال التحصيل الدراسي إلى تأثره بالعديد من العوامل

المختلفة التي ترتبط بالطالب، وظروفه الاجتماعية والأسرية والمدرسية، بما في ذلك المعلم وطرق التدريس والمنهج الدراسي والبيئة المدرسية وغيرها ***(آل ناجي محمد عبد الله، 2002: 10)***، ويمكن إيجاز أهم تلك الأسباب فيما يلي:

5-1- الأسباب الذاتية المتعلقة بالطالب:

أ- **الأسباب الجسمية والصحية:** قام الباحثون كما يشير " الحامد محمد بن معجب " بدراسة أثر المعانات من الأمراض أو العاهات الصحية، على استمرارية ونجاح الطالب في المدرسة، وقد تبين أن نسبة الإعاقة البصرية والسمعية ترتفع بين المتأخرين دراسيا عنها بين الأفراد العاديين والمتفوقين، وأن هناك علاقة بين القصور في النمو وفي الوظائف الجسمية وبين المستوى التحصيلي للطلاب، وفي المقابل فإن المتفوقين لا يعانون من مشكلات صحية تؤدي إلى تعثرهم الدراسي ***(الحامد محمد بن معجب،1996: 161)***.

ب- الأسباب العقلية: يرى *" الحامد محمد بن معجب "* أنه من الطبيعي أن يختلف الطلاب في قدراتهم التحصيلية، فهناك بعض المواد التي تشكل لدى بعض الطلاب عقبة دراسية يعانون في اجتيازها ***(نفس المرجع :163)***، ويرجع ذلك لأسباب عديدة منها: خلفية الطالب اللغوية أو المهارية في مادة من المواد، وعدم اقتناع الطالب بما يدرسه.

ويضيف *" عبد العزيز القوصي "* أن قدرات الطالب العقلية تسبب في انخفاض التحصيل

الدراسي كالتأخر في الذكاء أو في القدرة على القراءة بسبب عدم إتقانها، أو ضعف وتأخر في القدرة على التذكر، أو إحدى القدرات الخاصة التي يلزم وجودها نسبة كبيرة للتقدم في مادة دراسية معينة كالقدرة اللغوية أو القدرة الهندسية *(عبد العزيز القوصي، 1982: 428).*

ج- خبرات الفشل السابقة: لا شك في أن خبرة الرسوب يمكن أن تقلل الشعور بالكفاية، وتؤدي إلى معتقدات سالبة عن الذات، كما يمكن أن تولد الشعور بالعجز وبالتالي العجز للتعلم، وقد تبين من دراسة *" الحامد محمد بن معجب "* إلى أن المتأخرين دراسيا في التعلم الجامعي هم من الذين سبق وأن تعرضوا للرسوب قبل التعليم الجامعي، وذلك بشكل أكبر من غيرهم *(الحامد محمد بن معجب، 1996: 82).*

د- الأسباب النفسية الانفعالية: ويشمل هذا الجانب على العديد من المتغيرات النفسية والتي يمكن ذكر أهمها فيما يلي:

- **الميول والاستعدادات:** حيث تمثل واحدة من أهم العوامل المؤثرة على التحصيل فكلما زاد ميل الطالب نحو المادة الدراسية، ازداد تحصيله فيها، وكلما قل ميله إليها نقص تحصيله فيها.
- **عوامل الدافعية:** تعرف الدافعية بأنها: "حالة داخلية تحرك الفرد نحو سلوك ما يشجع القيام به" ***(جودت عبد الهادي، 2004: 187)***، وللدافعية علاقة وطيدة بالتحصيل الدراسي، إذ أن ارتفاع مستوى الدافعية يؤدي إلى نجاح أكبر مما لو كان مستوى

الدافعية أقل، وثمة افتراض واضح فيما يتعلق بالانجاز والتعليم يشير إلى وجود ارتباط مرتفع بين ارتفاع مستوى التعليم ومستوى الدافعية، فالرجال والنساء ذو التعليم الجامعي يرتفعون بشكل دال في توجيههم نحو الانجاز عن الراشدين الأقل تعليما.

ونظرا لأهمية عامل الدافعية في التحصيل، أجريت العديد من الدراسات للكشف عن العلاقة بين الدافعية والتحصيل، باعتبار الدافعية من العوامل التي تعمل على توجيه نشاط الفرد نحو أعمال دون آخرى، فنجد أن المتفوقين كان مستوى طموحهم الثقافي كبيرا أما المتأخرين فكانوا أكثر اهتماما بالمعيشة الطيبة وتكوين الثروات، كما يشير "*الحامد محمد بن معجب* "في دراسته على عينة من طلاب الجامعة إلى أنهم أكثر تذمرا في الدراسة الجامعية وأكثر تغيبا عن محاضراتهم، وأنهم لا يميلون إلى الدراسة إلا قبيل الامتحانات، وهذه مؤشرات على فقدانهم للدافعية الكافية للانجاز ***(الحامد محمد بن معجب، 1996: 82).***

- **التكوين الايجابي لمفهوم الذات:** من العوامل التي لها تأثيرها على التحصيل الدراسي مفهوم الذات عند الطالب وتقدير الطالب لذاته، إن هذا التقدير يكسب الطالب الثقة بعمله واجتهاده، ويساعده على النجاح واجتياز المرحلة الدراسية دون صعوبة، وإن مفهوم الذات هذا يؤدي إلى تحسين سلوك الطالب في مدرسته علاوة على أدائه الأكاديمي ***(إبراهيم نوفل، 2001: 39).***
- **عوامل انفعالية:** قام الباحث " كامل مصطفى محمد " بدراسة العلاقة بين التحصيل

الدراسي وسمات الشخصية، فالسيمات الشخصية المختلفة تؤثر في التحصيل الدراسي للطلاب في مختلف مراحلهم التعليمية، كما توصل أيضا إلى وجود علاقة موجبة مرتفعة بين التحصيل الدراسي ومدى تقبل الطلاب لأدوارهم الاجتماعية وإحساسهم بالمسؤولية الاجتماعية، حيث أن تلك السمات تجعل الطلاب ينتظمون في دراستهم ويهتمون بإعداد دروسهم، كما وجد أن الطلاب الذين لم يصلوا إلى مستوى تحصيلي يتناسب مع قدراتهم يتصف سلوكهم بالاتكالية والاعتماد على الآخرين، ويميلون إلى الهروب من المواقف الاجتماعية *(كامل مصطفى محمد، 1995 :277).*

2-5-عوامل اجتماعية وأسرية:

لا شك في أن الأسرة تمثل الوحدة الأساسية الأولى المسؤولة عن تربية وإعداد الطفل، بما في ذلك الإعداد التربوي وتحصيله الدراسي، وتشير الدراسات العلمية إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل الدراسي ووضع الأسرة، فالاستقرار الأسرى له أثر واضح على تحصيل الطالب، وأيضا مركز الأسرة الاجتماعي والاقتصادي يؤثر على التحصيل الدراسي، فالأسرة ذات المركز الاجتماعي والاقتصادي المتوسط تسود بين أفراده علاقات اجتماعية قائمة على التفاهم والتعاون، فهي تشرك أبناءها في اتخاذ القرارات الأسرية، وفي هذا السياق يؤكد " *حامد محمد بن معجب* " إلى أن تماسك الأسرة ومعاملة الوالدين، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة وعدد أفراد الأسرة، لها دور

هام في التأثير على تحصيل الطالب وعلى سلوكه العام، وأثبتت الدراسات أنه كلما قلت المشاكل الأسرية زاد تحصيل الطالب، وأن ظاهرة التأخر الدراسي ترتبط ارتباطا قويا بطبيعة البيئة الأسرية للطالب *(الحامد محمد بن معجب، 1996: 159)*، كما يشير أيضا إلى أهمية المستوى التعليمي للأسرة، حيث تبين من دراسته على عينة من الطلاب الجامعين أن المتأخرين دراسيا ينحدرون إلى آباء وأمهات لا يجيدون القراءة والكتابة، وهذا بطبيعة الحال قد يرتبط بمستويات هذه الأسرة من الناحية الاجتماعية والاقتصادية، كما يرتبط بإدراك الآباء لأهمية التعليم أو أساليب التربية، وبالتالي أهمية دفع الطالب للتعلم وتوفير الجو المناسب لذلك *(نفس المرجع: 82)*.

5-3-أسباب بيئية مدرسية:

تمثل المدرسة احد أهم العوامل المؤثرة على التحصيل إن لم تكن العامل الأهم، على اعتبار أنها المؤسسة المسؤولة رسميا عن العملية التربوية، ولا شك في أن المدرسة كنظام اجتماعي تربوي تشمل على العديد من المتغيرات المؤثرة على التحصيل الدراسي للطلاب، ولعل من أهم هذه المتغيرات ما يلي:

أ- **المعلم وطريقة تدريسه:** للمعلم دورا أساسيا ومباشرا في مستوى الطلبة وتحصيله إما سلبا أو إيجابا، وذلك من خلال قدرته على التنويع في أساليب التدريس، ومدى مراعاته

للفروق الفردية بين الطلبة، وحالته المزاجية العامة، ومدى قدرته على تعميم الاختبارات التحصيلية بطريقة جيدة وموضوعية، وعدم التساهل في توزيع العلامات بما لا يتناسب وما يستحقه الطلبة *(حمدان هشام، 2003: 57).*

وحتى يقوم المعلم بدوره المنشود ويؤدي إلى نتائج نظامية ومقصودة لدى الطلبة يتوجب عليه أن يكون متمكنا من اختصاصه، ملما بموضوع المنهج المدرسي، قادرا على التدريس نظريا وتطبيقيا، لأن المعلم المزود بمهارات تدريبية وكفآت تربوية، والمتميز بميول ايجابية نحو مهنته، محبا وحنونا في تعامله مع طلبته (المبصرون أو غير مبصرون) أثر ايجابيا في تحصيله، أما إذا لم تتوفر لديه هذه الشروط، فإن له دورا سلبيا في التحصيل، فالمعلم لا يعمل بمادته فقط وإنما بشخصيته وتعامله مع طلبته، ومدى ما يقدمه لهم من مثل أعلى وقدوة حسنة، ولجهوده أثر كبير لدى طلبته سواء على المدى القريب أو البعيد *(احمد محمود السيد، 2002: 145).*

ب- **المنهج الدراسي:** يمثل المنهج الدراسي ركن أساسيا آخر لا يقل أهمية عن أهمية المعلم، بل إن ما يقوم به المعلم يرتبط بما يحتويه المنهج الدراسي، والمنهج المدرسي هو جميع الخبرات أو النشاطات أو الممارسات المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة بأفضل ما تستطيع قدرات الطلبة *(محمود الحليلة والمرعي توفيق، 2000: 25).*

هذا المنهج أو المقرر المدرسي يتفاعل مع إدراك المعلم والطلبة لإنتاج عمليات التعلم

والتعليم التي تؤول في النهاية إلى تحصيل المتعلمين للمعارف والخبرات والمهارات والميول المطلوبة، لذلك فقد يكون انخفاض مستوى التحصيل والتأخر الدراسي راجعا إلى المنهج نفسه، من حيث عدم ملاءمته للفروق الفردية وعدم تلبية الحاجات والرغبات وإشباع ميول الطلبة، وللكتاب في المنهج دور كبير في التحصيل من حيث إقبال الطالب عليه أو عزوفه عنه، ومن حيث توفره وصلاحيته النفسية والتربوية وتوافقه مع مستويات الطلبة *(احمد محمود السيد، 2002: 146)*.

قد تكون المناهج غير مصممة لمتوسط قدرات الطلبة، وخالية من عناصر التشويق والإثارة، أو قد تكون المناهج غير مترابطة وتتناول موضوعات مختلفة تؤثر في تحصيل الطلبة، ونظرا للتباين بين قدراتهم واستعداداتهم، فإذا كان البرنامج الصفي يخلو من أغلب الأنشطة، ويركز على نشاط واحد خلال الأسبوع، فإن ذلك يخلق جوا من الملل ويحول دون استمتاع الطالب بالدراسة، ويؤدي بالتالي إلى تأخره دراسيا وانخفاض دافعتيه نحو التحصيل *(حمدان هشام، 2003: 60-67)*.

كما تشكل المناهج الدراسية العادية مشكلة كبيرة بالنسبة للمكفوف، لأنها تقوم أساسا على الأنشطة البصرية ولهذا السبب يجب تعديلها بحيث تتلاءم مع ظروف التلميذ الكفيف ويقول " رينزللي ": "يجب أن يكون المنهج- في بعض الأحيان- مدمجا حتى تتاح الفرصة للمعلم كي يكتشف اهتمامات وميول التلاميذ المكفوفين، ويعمل على تنمية قدراتهم

ومهاراتهم *(طارق كمال، 2007: 119).*

ج- **الجو المدرسي:** يمثل الجو المدرسي بما يشمله من علاقات بين الطالب وغيره من الزملاء والمعلمين والإداريين، وأيضا بما يشمله من قيم أكاديمية واجتماعية، وما ينتج عن ذلك من سلوكات تعزيزية للطالب، أحد الجوانب المؤثرة على تحصيل الطالب وشخصيته وسلوكه، والجو الفاعل يمكن أن توفره الإدارة الجيدة وينعكس ذلك في جوانب مختلفة حيث يشير " *آل ناجي محمد عبد الله* " إلى بعض منها، كتحديد عدد الطلاب في الشعب الدراسية وفتح شعب جديدة، وتفهم المعلمين لقدرات الطلاب المختلفة وتشجيعها من خلال توفير البيئة الدافعة إلى ذلك، إضافة إلى توفير الوسائل التعليمية المناسبة، واستخدام استراتيجيات التعليم المناسبة، وتشكيل لجان من المتخصصين لمناقشة المشكلات التي تواجه الطلبة وإيجاد الحلول المناسبة لها، وأيضا التفاعل الجيد والمستمر مع الأولياء في أمور الطلاب وخاصة المتأخرين دراسيا، ومناقشتهم في أسباب تدني تحصيل أبنائهم، ولا شك في أن عدم توفير الجو المدرسي المستقر والجذاب يمكن أن يثمر عن مشكلات دراسية *(آل ناجي محمد عبد الله، 2002 :10).*

ويشير " *عبد العزيز القوصي* " إلى أن تغير الجو المدرسي من خلال التنقل من مدرسة إلى أخرى، يمكن أن يؤدي إلى اضطراب تحصيل الطالب، كما يؤدي الجو المدرسي غير الجذاب إلى بحث الطالب عن أجواء أكثر جاذبية، ولذلك فقد يؤدي إلى كثرة غياب الطالب

عن المدرسة، أو هروبه عنها وذلك لعدة أسباب منها: قلة جاذبية الدراسة فيها لوجود مغريات أخرى خارج المدرسة...، كما يشير إلى أهمية علاقة الطالب بزملائه ومدرسته على تحصيل الطالب وذلك بشكل مباشر أو غير مباشر*(عبد العزيز القوصي، 1982: 428).*

كما أن الجو المدرسي الذي يتسم بالتقبل ويتيح الفرص للتلاميذ لإشباع حاجاتهم وإشعارهم بالتفوق والنجاح، يزيدهم ثقة بأنفسهم ويوقظ فيهم الحماس والأمل، أما إذا اضطربت علاقة الطالب بالآخرين من مدرسين وتلاميذ، فإن ذلك يؤثر سلبا في تحصيله، وبمعنى آخر فإن عجز الطالب عن التكيف مع عناصر المجال المدرسي يؤثر في تحصيله الدراسي.

هذه العوامل جميعها سواء ذاتية أو أسرية أو مدرسية وغيرها، جميعها مترابطة مع بعضها البعض، وكل واحدة تؤثر على الأخرى، ويتوقف نجاح العملية التربوية والتعليمية في المدرسية على تفاعل الركائز التي تقوم عليها المدرسة والمتمثلة في: إعداد الإدارة المدرسية والمعلمين مع إعداد المناهج والكتب المدرسية، بالإضافة إلى تعاون البيت والمدرسة وغيرها، وكلما تعمقت حركة التفاعل هذه كلما استطاعت المدرسة تحقيق ماتصبو إليه من خلق جيل واع، متسلح بسلاح العلم والمعرفة، ملتزم بالأخلاق والمثل الإنسانية العليا.

6- تأثير الكف البصري على التحصيل الدراسي:

من حيث تأثير الكف البصري على التحصيل الدراسي، نجد أن الكفيف يحاول اكتساب المعلومات والموضوعات العلمية المختلفة من خلال استخدامه للغة، واستخدامه للخبرات الحسية الملموسة، والتي يستطيع التعامل معها من خلال اللمس أو السمع أو الشم

أو التذوق، وبالتالي فإن الخبرات التعليمية السمعية واللمسية يستطيع اكتسابها والتقدم فيها مثل اللغات، أما عن بعض الخبرات التعليمية الأخرى التي تتطلب النظر إليها وملاحظتها مثل العلوم وبعض العمليات الحسابية، فإنه يعاني من قصور واضح في التحصيل الدراسي لهذه المواد الدراسية، أي أن حصيلة الكفيف من المعرفة والمعلومات من الأشياء المختلفة قد تشمل كل خصائصها إلا فيما يتعلق منها بحاسة البصر، فالأشياء والألوان ليس لها مدلول عنده ولكنه يعرفها بطعومها وروائحها وأصواتها وملمسها ***(سعيد محمد السعيد، 2006: 65).***

كما أن التحصيل الدراسي لدى الكفيف مرتبط بعوامل اجتماعية وثقافية أكثر من ارتباطه بالإعاقة البصرية نفسها، لذلك نلاحظ أن تحصيلهم في بعض المجالات بمستوى أعلى من مجالات أخرى فنجدهم لا يحصلون على علامات جيدة في الرياضيات إذ يقل تحصيلهم عن 27% عن تحصيل المبصرين، أما تحصيلهم في المجالات الأدبية فإنه يساوي تحصيل زملائهم العاديين وقد يفوقونهم تحصيلا، ويعتمد الكفيف على عوامل الحركة فلكي يدرك ارتفاع البالون في الهواء مثلا، يجب أن يشعر بحركته إلى الأعلى من خلال ربط هذا البالون بيده، ويعود سبب بعض المشاكل العقلية التي يعاني منها الكفيف إلى ضعف التصور البصري أو الذاكرة البصرية، وهناك خصائص أكاديمية للكفيف مثل: البطء سرعة القراءة وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي والإكثار من التساؤلات والاستفسارات لتأكد مما يسمع ***(صالح حسن الداهري، 2005: 258-259)***

خلاصة:

نستخلص مما سبق أن التحصيل الدراسي يعنى مقدار المعرفة التي يكتسبها التلميذ في العملية التربوية، فالتحصيل إذن مصطلح تربوي يطلق على محصلة النتائج المستوعبة من طرف التلميذ خلال تعلمه في المدرسة، إلا أن هناك عدة عوامل تتدخل وتؤثر على القدرة التحصيلية لدى التلميذ، فمنها العوامل الشخصية المتعلقة بالتلميذ نفسه، ومنها العوامل الأسرية والعوامل المدرسية وغيرها، ولكي تنمى قدرة التلميذ على تحصيله الدراسي فإن على الوالدين والمعلمين المحاولة في تقوية العلاقة بين المدرسة والبيت وبين التلميذ ومعلمه إضافة إلى تشجيع التلميذ على المواظبة وتنظيم العمل والتركيز أكثر والعمل باستمرار والاجتهاد والمثابرة.

الفصل الثالث: المراهق المبصر والمراهق الكفيف

تمهيد

1- مفهوم المراهقة

2- المراهقة في الدراسات العامة والسيكولوجية

3- تقسم مرحلة المراهقة

4- أهمية دراسة مرحلة المراهقة

5- خصائص النمو لدى المراهق المبصر والمراهق الكفيف

6- احتياجات المراهق المبصر والمراهق الكفيف

7- مشكلات المراهق المبصر والمراهق الكفيف

8- الوقاية والعلاج لمشكلات المراهق المبصر والمراهق الكفيف

خلاصة

تمهيد:

ليست دراسة مرحلة المراهقة أمراً جديداً على الإنسانية، وإنما هي قديمة قدم الإنسان نفسه، ولكن التنبه لهذه الفترة من حياة الإنسان، ومحاولة دراستها دراسة علمية موضوعية والتنبيه بأخطارها ومزالقها، من الأمور الحديثة في تاريخ العلم *(معروف زريق، 1986: 14)*.

ومما لاشك فيه، أن مرحلة المراهقة هي مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد، وتحدد من بدايتها بالعديد من الخصائص الهامة التي تميزها عن سنوات الطفولة وعن المراحل التي تليها، والمراهقة كمرحلة نمائية يمر بها جميع الأفراد دون استثناء سواءً كانوا أفرادً عادين أو أفراد ذوي الاحتياجات خاصة عموما والمعاقين بصريا خصوصا.

ولمزيد من التفصيل سيتضمن هذا الفصل أهم التعاريف لمرحلة المراهقة والدراسات العامة والسيكولوجية لهذه المرحلة وكيفية تقسيمها وأهمية هذه المرحلة وخصائصها، حاجاتها ومشكلاتها، وأخيرا الوقاية والعلاج لمشكلات هذه المرحلة، وكل ذلك في إطار فصل معنون: المراهق المبصر والمراهق الكفيف.

أ- مفهوم المراهقة:

يعرف "Jeanne " مرحلة المراهقة على أنها: "مرحلة نمو وتغيرات هامة من طبيعة جسمية، معرفية، نفسية واجتماعية تبدأ تقريبا من سن (10) سنوات للبنات و(12) سنة للذكور ونهاية المراهقة ليست محددة وتختلف حسب المعايير الجسمية والذهنية والعاطفية والاجتماعية والثقافية التي تميز الراشد *(Jeanner (D),1983:5)*، *فبالنسبة للباحث* Jeanner مرحلة المراهقة هي المرحلة التي تسودها التغيرات في جميع النواحي.

كما يعرفها "ستانلي هال، Stanley Hall" على أنها: " مرحلة مميزة في حياة الفرد وهي فترة عواصف وتوتر تسودها المعانات والإحباط والصراع والأزمات النفسية، حيث يعود سبب التوتر إلى مجموع التغيرات التي طرأت على جميع النواحي" *(Sauveur(b),1991 :45)*، يرى هذا الباحث أن مرحلة المراهقة هي المرحلة التي تكتنفها الأزمات النفسية والمعانات وغيرها، نتيجة التغيرات التي تحدث في هذه المرحلة.

يشير"Jean Christoph" إلى مرحلة المراهقة على أنها: " مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد، وهي عملية بيولوجية، وتحول اجتماعي وثقافي في حياة الإنسان، أمور كلها تسير جنبا إلي جنب" *(Jean Christoph ,1999 :208)*، فالمراهقة إذن حسب هذا الباحث هي المرحلة التي يعبرها الطفل كي ينتقل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، والتي تطرأ فيها

تغيرات بيولوجية واجتماعية وثقافية.

نستخلص من التعاريف السابقة أن المراهقة مرحلة من مراحل النمو، تتميز عن باقي المراحل بخصائص معينة أبرزها تلك التي تطرأ على الجسم.

2- المراهقة في الدراسات العامة والسيكولوجية:

اهتمت الكثير من الفروع العلمية بفترة المراهقة كفترة من حياة الإنسان، فكانت هناك دراسات انثربولوجية (مثل دراسة بندكت وميد، Bendict et Mead)، وأخرى بيولوجية (مثل دراسة ستانلي هال،Stanley Hall) ودراسات اجتماعية ونفسية وغيرها ومرد ذلك هو أهمية وتجدد المعلومات المحصل عليها بالنسبة للمراهقة حتى إننا نستطيع القول إن معرفة شاملة بهذه المرحلة أمر مستبعد، إنها فترة لا يمكن التعامل معها بتلقائية أو انتظار أن تمر بسلام، ولذلك كانت على الدوام فترة قلق ومعاناة بالنسبة للأهل والمدرسين والقائمين على شؤون المجتمع.

2-1- المراهقة طفرة في النمو:

يعتبر البعض أننا أمام مرحلة تحدث في حياة الناشئة بكيفية فجائية، لدرجة أنها تكون قطيعة مع مراحل النمو السابقة، ويستشهدون على هذه النظرة بالسرعة الهائلة للنمو وبالتغيرات الكبرى والبارزة التي تطرأ على المراهقين، لدرجة أن أفراد العالم الخارجي يستغربون لهذه التحولات التي تفاجئ المراهق نفسه وتخيفه أحياناً، ويعتبر "مصطفي

فهمي" مرحلة المراهقة مرحلة تغيير كلي شامل *(معروف زريف، 1986 : 14).*

2-2- المراهقة كولادة جديدة للفرد:

تتميز هذه المرحلة بوجود مظاهر شبيهة بمرحلة الطفولة المبكرة، وذلك من حيث سرعة النمو، الميل إلى الخمول والحاجة الكبيرة إلى الغذاء، سرعة وحدة الانفعالات التمركز حول الذات وغيرها، وهو ما يدفع البعض إلى اعتبارها ولادة جديدة للفرد.

وتعتبر "أمل محمد حسونة" مرحلة المراهقة ميلاداً جديداً للولد أو البنت، إذ تبدأ فيها مظاهر الرجولة والأنوثة، وتتضح أثار الوراثة والبيئة الطبيعية والاجتماعية، ويبدأ كلا منهما نمطاً جديدا في حياته *(أمل محمد حسونة، 2008 : 181).*

في حين يشير *"امتثال زين الدين الطفيلي"* أن فترة المراهقة في النظرية التحليلية لا تشكل ولادة جديدة، ولكنها دائما إعادة تنشيط لبعض العوامل التي حدثت في الطفولة (*امتثال زين الدين الطفيلي، 2004: 171).*

2-3- المراهقة كأزمة:

"المراهقة فترة اضطراب في الشخصية ومعاناة للغير" هكذا يراها الكثير منا في إشارة إلى ذلك التذبذب في المواقف والسلوك بالنسبة للمراهقين، والذي يظهر في التمرد ورفض السلطة ومظاهرها من جهة، والحاجة إلى الكبار من جهة أخرى، إنها بالنسبة لنا مرحلة المشاكل والقلق على مصير هؤلاء، وإحساس بالعجز إزاء ما يحدث بكيفية مستمرة

ومتلاحقة في الحياة اليومية للمراهق.

كما تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة تكتنفها الأزمات النفسية وتسودها المعاناة والإحباط والصراع والقلق والمشكلات وصعوبات التوافق *(حامد عبد السلام زهران، 1995: 325).*

كما يعتبر "ريموند–ريفيي(ب)،Reymond-Rivier(B) " مرحلة المراهقة مرحلة أزمة وعدم توازن *(Reymond-Rivier(B), 1980 : 180).*

غير أن الأمر لدى "مرجريت ميد، Margaret Mead" يختلف، حيث تؤكد أن المراهقة كفترة انتقالية يمكن أن تتسم بالهدوء النسبي في مقابل العاصفة الشديدة، والأمر يتوقف على المحيط الاجتماعي وما يحتويه من عناصر ثقافية *(معتز عبيد، 2008: 126).*

2–4– المراهقة كمرحلة نمو:

إن المراهقة بهذا المعني مرحلة نمائية لها حدودها الزمنية، وتتميز بظهور مجموعة من الخصائص التي تختلف بها عن مراحل النمو الأخرى، وبذلك يمكن اعتبارها مرحلة عادية، ويدفعنا هذا إلى تحمل المسؤولية في معرفة كل ما يسمح بتحويلها إلى مرحلة نمائية ناجحة.

وعليه ليست المراهقة في رأينا مجرد مرحلة من مراحل النمو والنماء، بل هي ذروة المراحل التي تعمم عندها النمو فينطلق فيها المراهق إلى طريق الرشد، كذلك ليست المراهقة هي ميلاد جديد كما قيل، ذلك أن المراهقة تنطوي فعلا على كل مظاهر الميلاد

ولكنها لا تكون بذلك ميلاداً جديداً، فحسب "صلاح مخيمر" مرحلة المراهقة في واقع الأمر ميلاد الكائن البشري، ميلاده النفسي، ميلاده الحق كذات فريدة تعي لأول مرة وجودها المليء في عالم اكتملت له أبعاده وهذا ما يؤكده *(صلاح الدين العمرية، 2005: 190)*.

ونحن وإن كنا نتحدث عن مرحلة المراهقة كوحدة متكاملة مع ماقبلها وما بعدها من مراحل النمو، فان بعض الدارسين يقسمونها بقصد الدراسة إلى مراحل فرعية سنتطرق إليها في العنصر الموالي.

3- تقسيم مرحلة المراهقة:

يلاحظ عموماً عدم اتفاق الباحثين والعلماء المختصين بدراسة التطور الإنساني على فترة زمنية محددة لفترة المراهقة، كما أنهم لم يتفقوا على المراحل الفرعية التي تتضمنها هذه المرحلة، ولكنهم اتفقوا مبدئيا على أن مرحلة المراهقة لا تحدث فجأة وبلا موعد، ولكنها عادة ما تكون مسبوقة بعملية البلوغ التي تمهد لها وللمراحل التالية، ويقسيم كثير من العلماء المراهقة من حيث الفترة الزمنية التي تعطيها هذه المرحلة إلى:

- المراهقة المبكرة: وتبدأ بالبلوغ وتنتهي في عمر 15- 16 سنة.
- المراهقة الوسطى: وتبدأ من حيث انتهت المراهقة المبكرة، وتنتهي في سن 18- 19 سنة.
- المراهقة المتأخرة: وتبدأ بنهاية المراهقة الوسطي، وتستمر إلى بداية مرحلة الرشد

(رمضان محمد القذافي، 2000 : 349).

أما "هيرلوك، Hurlock" فترى أن مرحلة المراهقة تمتد ما بين (12–18) سنة قسمتها إلى مرحلتين فرعيتين:

أطلقت على الأولى أسم المراهقة المبكرة التي تمتد ما بين (13-17) سنة وعلى فترة القصيرة مرحلة المراهقة المتأخرة والممتدة ما بين (17-18) سنة *(صالح محمد علي أبو جادو، 2007: 407).*

4- أهمية دراسة مرحلة المراهقة:

تعود أهمية دراستنا لمرحلة المراهقة إلى أنها مرحلة دقيقة فاصلة من الناحية الاجتماعية، إذ يتعلم فيها الناشئون تحمل المسؤوليات الاجتماعية وواجباتهم كمواطنين في المجتمع، كما تمثل مرحلة المراهقة ميلاداً جديداً للولد أوالبنت إذ تبدأ فيها مظاهر الرجولة والأنوثة، وتتضح أثار الوراثة والبيئة الطبيعية والاجتماعية ويبدأ كلا منهما نمطاً جديداً في حياته.

تتميز هذه الفترة أيضا بأنها فترة تغير شامل في جميع جوانب النمو، واجتياز المراهق هذه المرحلة بسلام يؤذن بأنه سوف يكون في حياته صحيح النفس قوي الشخصية، أما إذا لم يخرج منها المراهق سليما فإن ذلك سيؤثر على تكوينه النفسي وسلوكه الاجتماعي في المستقبل، وبحدوث الكثير من التغيرات الفسيولوجية والنفسية، ينتقل الفرد إلى الرشد

وتمر هذه المرحلة بسلام دون أن تترك أثارا ضارة على الشخصية، لابد أن يفهم الوالدين والمربين طبيعة هذه المرحلة، كما يجب أن تتعاون المؤسسات التعليمية والإعلامية في توجيه ورعاية المراهقين ***(أمل محمد حسونة، 2008: 181- 182).***

ويمكن النظر إلى أهمية مرحلة المراهقة أيضا من زاويتين، زاوية الفرد وزاوية المجتمع، فمن زاوية الفرد نجد أنها تمثل مرحلة حرجة في حياة الفرد، لأنها السن التي يتحدد فيها مستقبله إلى حد كبير، وهي أيضا الفترة التي يمر فيها بكثير من الصعوبات أو يعاني فيها من الصراعات والقلق، ويمكن أن ينحرف المراهق في هذه السن إذا لم يجد من يساعده على تخطي هذه العقبات، ومن زاوية المجتمع نجد أنها الفترة التي يعد فيها الفرد نفسه ليبدأ العطاء للمجتمع، ولذلك فإن وجهة النظر الاجتماعية تلزمنا ببذل أقصي الجهد للحفاظ على هذه الطاقة البشرية، والعمل على تنميتها واستثمارها أفضل استثمار ممكن ***(احمد محمد الزغبي، 2001: 182- 183)***، ولا يتم ذلك إلا بمعرفة خصائص النمو لدى المراهق والتي نسردها في العنصر التالي.

5- خصائص النمو لدى المراهق المبصر والمراهق الكفيف:

تتأثر الشخصية الإنسانية بشكل كبير بعوامل البيئة وعملية التنشئة الاجتماعية وتتحدد معالم السلوك نتيجة الاتجاهات المكتسبة، وكلما استطعنا أن نحدد اتجاهات

المراهق والخصائص المؤثرة فيه بشكل واضح، استطعنا أن نفهم المراهق أكثر لمساعدته على تجاوز المشكلات التي تطرحها هذه المرحلة، ويمكن حصر أهم الخصائص النمائية التي تطرحها مرحلة المراهقة لدى المبصر والكفيف في الجوانب التالية:

5-1- **النمو الجنسي:**

تعرف ظاهرة التغير الجنسي التي تطرأ على المراهق باسم البلوغ، والذي يعرف من خلال حدوث أول حيض للإناث، وبإفراز الحيوانات المنوية عند الذكور، وتمتد مدة البلوغ عند اغلبهم من حوالي سن 10 إلى 13 سنة *(Maurice Debess,1993: 32)* لتنتعش الحوافز الجنسية وتنضج وتكتمل فيما بعد، ويتأثر النضج الجنسي بعوامل الصحة العامة والوراثة والتغذية والجنس، ويعد النضج الجنسي مصدر القلق والتوتر والمشقة بالنسبة للمراهق.

وهكذا لا تقتصر أثار البلوغ على الجوانب الجنسية والجسمية فقط بل تنسحب على الاستعدادات والسلوكات والأدوار المختلفة لكل من المراهق والمراهقة.

وإذا كان المراهق الكفيف كغيره من المراهقين يعرف نموا طبيعيا على المستوى الجنسي، فإن الضغوط المتولدة عن هذا النضج لدى الكفيف تعرف حدة وتصعيدا أكثر مما لدى المبصر، إذ تقف عدم الرؤية حاجزا دون استجابته إلى حاجات هذا النضج، والذي يحتاج بدرجة أساسية إلى طرف أخر مرئي ومميز يتجه نحوه الميل الجنسي -خصوصا في أواسط المراهقة وأواخرها- وذلك باعتبار الرؤية من أهم العمليات التي يتم عن

طريقها تحديد وتوجيه الميل الجنسي، ويندرج دور النظر عند "فرويد، Freud" فيما يعرف بالغرائز الجنسية الجزئية فاستثارته هي إثارة لمجموعة من القوي الجنسية، كما يشكل النظر نفسه مركز اللذة، مما يجعل العلاقة بطرفيها الايجابي والسلبي التي هي بين الرجال والنساء، والتي تتضمنها عملية النظر والعرض(حب النظر) أمر طبيعي بالنسبة للجنس البشري، ويعتبر الاستعراض هو الوجه الأخر لهذه الظاهرة *(**خالد فارس**، 2004: 24-25)*.

وهكذا فالنظر قوة ومتعة وسلطة وسحر قد يستعيض بها المراهق عن سلوك جنسي فعلي، وقد يتم عن طريقها خفض التوتر والقلق وامتصاص ضغوط الطاقة الحيوية الدافقة.

5-2- **النمو الجسمي:**

يقصد به النمو في الأبعاد الخارجية للإنسان كالطول والوزن والعرض والحجم وتغيرات الوجه والاستدارات الخارجية المختلفة، وبالتالي فالنمو الجسمي هو كل ما يمكن قياسه مباشرة في جسم الإنسان *(**عصام نور سرية**، 2006: 119)*.

ويلاحظ في مرحلة المراهقة حدوث العديد من التغيرات الجسدية المهمة لاسيما أثناء فترة البلوغ التي تعتبر بداية مرحلة المراهقة، وترى "بيرك، Berk" عام (2001) أن أولى الإشارات الظاهرة على وصول الفرد إلى مرحلة النضج أو البلوغ، تتمثل بالسرعة التي يتزايد فيها الطول والوزن عند المراهقين، وتعرف هذه الظاهرة باسم "طفرة النمو" *(**صالح محمد علي أبو جادو**، 2007: 410)*.

والمسؤول عن ظاهرة النمو السريعة في دور البلوغ هو زيادة إفرازات الغدة النخامية التي تقوم بدور العامل المساعد المؤدي إلى النمو، بالإضافة إلى دورها المنظم للغدد الأخرى (الادرينالية والجنسية والدرقية) التي تحدد نمو الأنسجة ووظائفها وغيرها.

وكما تصاحب التغيرات الجسمية التي تعرفها هذه المرحلة موقفين متناقضين:

- شعور المراهق بالخجل والقلق، وارتباك في السلوك نتيجة هذا التغير المفاجئ.
- وفي نفس الوقت اهتمامه المبالغ فيه بالجسم والعضلات والمظهر الخارجي، والذي يشكل مصدرا لاجتذاب الآخرين وإعجابهم.

وإذا كانت عملية النضج المبكر والقوة الجسمية لها انعكاسات إيجابية على تطور نمو المراهق النفسي وعلى شخصيته، فإن عدم تمتع المراهق الكفيف ببنية جسمانية قوية كما هو الشأن بالنسبة للمراهق المبصر، يؤثر سلبا على شخصية الكفيف المستقبلية ويجعله ميالا إلى العزلة والانزواء، وهذا حسب ما أكدته النتائج التي توصل إليها الباحث "بريلاند،Brealand " عام (1950) بتطبيق مقياس "بل،Bell" للتكيف على مجموعتين من المراهقين المكفوفين والمبصرين متناظرين من حيث العدد، وتوصل في بحثه إلى أن المكفوفين يعانون ضعفا في الصحة الجسمية أكثر مما يعانيه المبصرين، وأنهم ينقصون عن المبصرين في درجة تكيفهم الاجتماعي والافتعالي وغيرها ***(لطفي بركات أحمد، 1981: 166).***

يتبلور مفهوم الذات لدى المراهق تبعا للنمو الجسمي وتبعا للصورة الذهنية التي يكونها

عن حالته الجسمية، فالعيوب الجسمية والحسية الواضحة تجعل المراهق أكثر حساسية لها، وقد تجعله يشعر بالنقص والانطواء والعزلة عن بقية أفراد الجماعة، وكما يجد المراهق الكفيف صعوبة كبيرة في استغلال هذا الاطراد السريع الذي لحق نموه الجسمي وتوظيفه بالشكل المناسب، الأمر الذي يعمق شعوره بالخجل والارتباك من جهة، ويحرمه من جهة ثانية من نشوة التمتع التي تغمر المراهق الذي اكتسب شيئا جديدا تحققت معه رجولته وقوته واستقلاله، بل أكثر من ذلك فإن الكفيف يحرم من نشوة الإحساس البصري لصورة البدن *(خالد فارس، 2004: 26).*

5-3- النمو الحركي:

إذ كانت ميزة المراهقة الأساسية: "الحيوية والحركة" الناجمة عن النمو السريع والدؤوب لكل من عملية الايض ولنشاط مجموعة من الغدد، فإن أهمية الحركة يتعاظم بالنسبة للمراهق خلال هذه المرحلة خصوصا عند المراهق الكفيف، لكونه يبذل طاقة وجهدا كبيرين أثناء انتقاله تفوق بكثير ما يبذله المراهق المبصر، مما يؤدي إلى أن يكون أكثر تعرضا للإجهاد العصبي، والشعور بعدم الأمن وخيبة الأمل التي ربما تؤثر على صحته النفسية، كما أن الدافع إلى تغيير الأماكن يختلف لدى المراهق المبصر عنه بالنسبة للمراهق الكفيف، فأحيانا الحاجة إلى تغيير المناظر يمكن أن تكفي كحافز للمراهق المبصر ما يدفعه إلى أن ينهض ويذهب إلى مكان أخر، ولكن بالنسبة للكفيف فإن الأمر

مختلفاً تماما، لأن ما يتعرض له من مصاعب أثناء سيره تجعله يفكر أكثر من مرة قبل أن يتحرك من مكانه، ومن الطبيعي أن تزداد مشكلات الكفيف في القصور الحركي كلما اتسع نطاق بيئته أو كلما ازداد تعقيدا وهذا ما يدفع به إلى الاستنجاد بالآخرين ***(صبحي سليمان، 2007: 130)***، وهكذا فإن عدم استطاعة المراهق الكفيف الحركة في حرية يطبع حياته بدرجات متفاوتة من الاتجاهات الطفلية والنزعة الاتكالية.

5-4- خصائص النمو الوجداني والانفعالي:

تشير (Bianka-Zazzo) أنه ونظرا للتغيرات المختلفة التي تطرأ على حياة المراهق، فإن ذلك يؤدي به إلى تناقضات يتميز بها في حياته الانفعالية *(Bianka-Zazzo,1979 : 42)*.

فالمراهق في هذه المرحلة يتصف بشدة الحساسية الانفعالية وسرعة التأثر، وفى هذا الصدد يشير "Jos Peeters" أن المراهق يتأثر بسرعة بالمثيرات الانفعالية المختلفة وذالك نتيجة لاختلال التوازن الغددي أو الهرموني الداخلي *(Jos Peeters,1998: 13)*. كما أن توزيع المراهق بين الطفولة والرشد، وبحثه عن هوية وشخصية واضحة المعالم يغذي انفعالاته بشكل مستمر، ويكاد النمو الانفعالي في هذه المرحلة يؤثر في سائر مظاهر النمو وفي كل جوانب الشخصية للمراهق، فكثيرا ما تكون انفعالاته قوية وغير متزنة وتميل إلى الكآبة وكذا التمسك والتشدد بالآراء وبالقلق، وهذا نتيجة التغيرات النفسية والجسمية

التي تحدث في هذه الفترة، ويشير "لوينفيلد،Lowenfeld" عام (1973) إلى أن ردود الفعل الانفعالي للمعوقين بصريا تشبه ردود الفعل الانفعالي لغير المعوقين أي المبصرين ***(سعيد كمال عبد الحميد، 2009: 36).***

في حين تشير نتائج الدراسات الأخرى التي أجريت في هذا المجال، بداءًا من دراسات "مؤهل" (1930) "وبرادن" (1938) و"سومرز" (1944) ودراسة "عفاف محمد" (1988) و"نعمات عبد الخالق" (1994)، إلى أن المراهق الكفيف أكثر عرضة للاضطرابات الانفعالية من المراهق المبصر*(سعاد أبو بكر المقرحي، 2009: 15)*، إذ تزداد معاناة المراهق الكفيف بشكل خاص عن باقي المراهقين تبعا للآثار السلبية التي يخلفها كف البصر على الاستثارة والتفاعل الوجداني، الذي يعتمد بالدرجة الأولى على رؤية الحركة والاستمتاع بالمشاهدة، وفقدان الكفيف لهاتين الوظيفتين يعطل جانبا هاما من جوانب الشخصية المتكاملة التي تحس بالجمال وتسعى إليه، كما تتخذ الصعوبات العاطفية لدى المراهق الكفيف شكل خيبة أمل دائمة، وذلك لأنهم يعشون في حالة شعور دائم بالظلام ولأنهم لا يستطعون أن يروا ما يفعلونه، كما ويتحدد المجال الوجداني للمراهق الكفيف خلال هذه المرحلة انطلاقا من طبيعة العلاقة القائمة بينه وبين الأسرة ويختلف باختلاف اتجاهاتها وهكذا فقد تساهم الأسرة في تنمية شخصية الكفيف وبلورتها بشكل ايجابي، أو قد تعمل على تعميق مشاعر الإعاقة والدونية لديه، مما يساهم بشكل مباشر في تنمية مشاعر

العدوانية لديه.

وتزداد حساسية المراهق الكفيف واضطرابه الانفعالي تبعا لعدم قدرته على التلاؤم مع البيئة التي يعيش فيها، وتبعا لما يلاقيه من إحباط لعدم قدرته على مجاراة مطالب الحياة الاجتماعية بشكل عام، الأمر الذي يجعل المراهق الكفيف أكثر تعرضا للاضطرابات النفسية مقارنة مع المراهق المبصر، وهذا كما أوضحته ذلك نتائج بحث "براون، Brown" عام (1983) *(لطفي بركات أحمد، 1981: 164-165).*

5-5- خصائص النمو العقلي المعرفي:

يخضع منطق العقل عند المراهق إلى معايير وأسس جديدة تختلف عن الأسس والمعايير التي تعتمدها مرحلة الطفولة، كما تصل القدرة على اكتساب واستخدام المعرفة إلى أقصى حدودها أثناء المراهقة ويكون النمو المعرفي في هذه الفترة كمياً وكيفياً، فمن ناحية التطور الكمي تبين اختبارات الذكاء أن القدرات العقلية تبلغ ذروتها في البراعة وتصبح بالغة التنوع فيما بعد سنوات المراهقة، أما من الناحية الكيفية فتعطي العمليات العقلية الشباب القدرة في التعامل بصورة فعالة مع العديد من المشكلات التي تحتاج إلى حلول، خاصة المشكلات المجردة *(أمل محمد حسونة، 2008: 184).*

وتعتبر تطور الحياة العقلية للمرهق تمهيدا للتكيف مع حياته المتغيرة المعقدة، ولهذا تبدو أهمية القدرات التي تؤكد الفروق العقلية بين مراهق وآخر مثل الذكاء والتركيز

والتذكر والتخيل وغيرها.

أ- **الذكاء:** يزداد الذكاء عموما طوال فترة الدراسة الابتدائية والإعدادية والثانوية، غيران سرعة هذه الزيادة تقل تدريجيا خلال مرحلة التعليم الإعدادي والثانوية، ويرى بعض العلماء أن نمو الذكاء العام يصل أقصاه حوالي سن السادسة عشر(16سنة)، بينما يرى البعض الأخر أن الذكاء يستمر في النمو مع الفرد حتى سن العشرين (20سنة) ***(نعمة مصطفى رقبان، 2004: 151- 152)***.

ويؤكد " يسلدايك والجوزين,yssldyke et algozzine " عام (1990) أن الذكاء هو مسالة تطوير المفاهيم، وان مفاهيم عديدة من تلك التي يتعلمها الإنسان تكتسب كاملا عبر الوسائل البصرية، ولذلك فليس مدهشا أن يواجه الكفيف صعوبة في تعلم المفاهيم، كذلك المعلومات البصرية تستثير السلوك وتوجهه وتزود الفرد بما يمكنه من تنظيم عالمه الخارجي، وبسبب الافتقار إلى المعلومات البصرية فان المكفوف يعتمد على الحواس الأخرى و التي لا تزوده إلا بمعلومات جزئية، ولا يعنى ذلك بأي حال من الأحوال أن المكفوف متأخر عقليا ولكن المقصود هو أن أداءه يكون ضعيفا على اختبارات الذكاء التي تم تطويرها على المبصرين ***(منى صبحي الحديدي، 1998: 119)***.

كما اختلف بعض العلماء في تقدير ذكاء المكفوفين، فالبعض يرى أن الذكاء المراهق

الكفيف لا يقل عن ذكاء المراهق المبصر إن لم يتفوق عليه أحيانا، وهم يستشهدون ببعض مشاهير العباقرة من المكفوفين ومن أمثالهم "لويس برايل،Louis Braille" و"أبو العلاء المعري" و"طه حسين" وغيرهم *(عبد الصبور منصور محمد، 2003: 139)*.

كما أشار "بيكر،Baker" عام (1953) إلى أن المقارنة بين نتائج الاختبارات التي طبقت على المعاقين بصريا والمبصرين في الذكاء العام، دلت على أن المعاقين بصريا حصلوا على درجات أقل بنسبة بسيطة من الدرجات التي حصل عليها المبصرون وأن هذا الفرق يمكن إهماله.

قد يكون السبب في تناقض هذه الدراسات راجعا إلى صعوبة قياس ذكاء المعاقين بصريا لأن معظم هذه الاختبارات والمقاييس تشمل على فقرات تحتاج إلى أن نتعامل معها بطريقة بصرية ولهذا فإن لقياس ذكاء المعاقين بصريا من الضروري الاعتماد على مقاييس مصممة ومقننة على هذه الفئة *(كمال سالم سيسالم،1997: 58- 61)*.

ب- **القدرة على التركيز والتذكر:** إذا كانت القدرة على التركيز والتذكر من أهم السمات التي تميز فترة المراهقة، فإن قدرة المراهق الكفيف تفوق نظيره المبصر في هذا الجانب لعدم تأثر الكفيف بالمثيرات الغنية التي تزخر بها البيئة، والتي تمارس سلطتها على المبصر، مما يسهم في تشتت الانتباه *(خالد فارس، 2004: 30)*.

ويصاحب نمو قدرة المراهق على الانتباه نموا مقابلا في القدرة على التعليم والتذكر، وإن

تذكر المراهق يبني ويؤسس على الفهم والميل، فتعتمد عملية التذكر عنده على القدرة على استنتاج العلاقات الجديدة بين الموضوعات المتذكرة، ولا يتذكر موضوعا إلا إذا فهمه تماما وربطه بخبرته السابقة ***(فهيم مصطفي، 2001: 29-30).***

ج- **القدرة على التخيل والاستدلال:** يختلف تخيل المراهق عن تخيل الطفل قبل سن المراهقة، ويتميز المراهق بخيال خصب وروح رومانسية تنبثق فيها المشاعر الجميلة كما تتسم المراهقة بالقدرة الفائقة على الفكر التجريدي، مما يسهم في توظيف المعاني والألفاظ اللغوية بشكل موفق في حياة المراهق، غير أن كف البصر يؤثر في نمو العمليات العقلية العليا لدى المراهق الكفيف، كالتصور والتخيل، والتي تعتمد أساسا على البصر، وخاصة عند الذين أصيبوا بفقدان البصر منذ الطفولة المبكرة أو ولدوا مكفوفين.

علاوة على ذلك فإن كف البصر لا يمنح المرهق الكفيف مجالا أوسع للاستفادة من هذه المرحلة، وكذا توظيف الخبرات الحسية السابقة بشكل مناسب، بحكم أن الكفيف يعيش مراحل متداخلة بين المجرد والمحسوس منذ المرحلة التي فقد فيها بصره، بل إن المشكلات الانفعالية يمكن أن تعزله عن كل فكر، حابسة إياه في نطاق التفكير الانطوائي الذي يسد الطريق أمام التفكير المجدد ***(خالد فارس، 2004: 31).***

6- احتياجات المراهق المبصر والمراهق الكفيف:

لا شك أن حاجات المراهق الجسدية والاجتماعية والشخصية، لا تختلف في

طبيعتها عن حاجات الآخرين من ذوي الأعمار المختلفة، غير أن هذه الحاجات تختلف في شدتها ومعناها في مرحلة المراهقة عنها في مراحل حياته التالية، والحاجة "عبارة عن حالة من النقص والافتقار تقترن بنوع من التوتر والضيق، لا يلبث أن يزول متى قضيت الحاجة" *(بدر الدين كمال عبده، **2003: 259**)*.

وسوف نستعرض بإيجاز بعض الحاجات الملحة في حياة المراهق وهذا بتقسيم هذه الاحتياجات إلى:

- احتياجات عامة مشتركة بين المراهق المبصر والمراهق الكفيف.
- احتياجات خاصة بالمراهق الكفيف.

6-1- احتياجات عامة مشتركة:

أ- الحاجة إلى الأمن والطمأنينة: ويقصد بها التحرر من الخوف، ويشعر الإنسان بالأمن متى كان مطمئنا على صحته وعمله ومستقبله وحقوقه ومركزه الاجتماعي، وقد يؤدي الإحباط الناتج عن هذه الحاجة إلى أن يكون الشخص متوجساً من كل شيء: من المنافسة والإقدام والمغامرة، ويبدو ذلك في عدة صور منها الخجل والتردد والانطواء وغيرها *(إبراهيم عبد الهادي محمد، **2002: 277**)*.

ب- **الحاجة إلى مكانة الذات:** إن المكانة الاجتماعية هي أهم ما يشغل اهتمام المراهق فهو حريص على أن تكون له مكانة في البيئة أو بين الجماعة التي يعيش فيها، فهو شديد

الرغبة إلى أن يتمتع بمكانة الراشدين وأن ينسلخ عن مرحلة الطفولة، ولا يريد المراهق أن يعامل معاملة الأطفال، ومن دواعي كره الطلاب المراهقين لمعلمهم هي أن يعاملهم معاملة الأطفال، ولا ينظر إليهم نظرة الشباب الناضجين *(مالك سليمان مخول، 1986: 444).*

ج- **الحاجة إلى احترام الذات:** وهي الحاجة التي تدفع الفرد إلى صون ذاته والدفاع عنها من كل ما ينقص من شأنها في نظر الغير وفي نظر نفسه، وذلك بإخفاء عيوبه ونواحي نقصه عن الغير وعن نفسه، وفي سبيل هذا تظهر سلوكيات مثل اتهام الآخرين وجنون العظمة *(بدور الدين كمال عبده، 2003: 260).*

د- **الحاجة إلى الاستقلالية:** يسعى المراهق إلى التخلص من ربط التعلق الطفلي بوالديه ويرغب في التحرر منهما وفي تكوين شخصيته المستقلة، فهو يريد أن يبني لحياته النسق الذي يرضيه، وذلك ليبرز شخصيته في الأسرة والمجتمع *(Joseph leif et Paul juif,1971: 388)*

6-2- **احتياجات خاصة بالمراهق الكفيف:** يمكن تقسيم هذه الاحتياجات بدورها إلى ما يلي:

أ- **احتياجات صحية وتوجيهية:**

- احتياجات بدنية: مثل استعادة اللياقة البدنية من خلال الرعاية البدنية، وهي تشمل كل الخدمات والأنشطة التي تحسن الحالة الصحية للكفيف، وتتضمن العلاج وأجهزة تعويضية.
- **احتياجات إرشادية:** مثل الاهتمام بالعوامل النفسية والمساعدة على التكيف، وتنمية

- الشخصية.
- **احتياجات تعليمية:** مثل إفساح فرص التعليم المتكافئ لمن هم في سن التعليم مع الاهتمام بتعليم الكبار، فهم يحتاجون إلى طرق تعليمية وتربوية منظمة وفعالة لمقابلة تلك الاحتياجات.

ب- احتياجات اجتماعية: تتمثل في:

- **تدعيمية:** مثل الخدمات المساعدة: التربوية والمادية واستثمارات الانتقال والاتصال والإعفاءات الضريبية، ودعم وتوثيق الصلات ما بين الكفيف وبين المجتمع.
- **ثقافية:** مثل توفير الأدوات والوسائل الثقافية ومجالات المعرفية.

ج- **احتياجات مهنية:** مثل تهيئة سبل التوجيه المهني المبكر والاستمرار في عمليات التوجيه لأغراض تأهيلية.

د- **احتياجات تشريعية:** مثل إصدار تشريعات وقوانين سواءً في مجال التعليم أو التشغيل وغيرها ***(أسماء سراج الدين هلال، 2009: 24).***

خلاصة القول أنه يمكن اعتبار كل هذه الحاجات ضرورية في حياة المراهق حتى ينمو نمواً سليماً في كافة الجوانب، وإذا أحبطت هذه الحاجات عند المراهق ظل في حالة ضيق وقلق وتوتر حتى يشبع هذه الحاجة أو الحاجات، وإن فشل في ذلك فقد يلجأ إلى إشباعها بطرق غير مقبولة اجتماعيا ما سيولد عدة مشاكل فيما بعد.

7- مشكلات المراهق المبصر والمراهق الكفيف:

إن البحث عن مشكلات المراهقة لا تعني أن مشكلات هذه المرحلة تفوق مشكلات مراحل النمو الأخرى، وإنما الهدف الأساسي لعرض هذه المشكلات هو مساعدة المراهق

أن يفهم نفسه ويفهم مشكلاته، ويكتسب الأساليب لمجابهة هذه المشكلات، وأن يتعرف الآباء والمربون على مشكلات أبناءهم المراهقين، ويتعاملون معهم بالأساليب التربوية السليمة التي تسهم في حل هذه المشكلات ***(خليل ميخائيل معوض، 2003: 277)***.

ويمكن الإشارة إلى هذه المشاكل كالتالي:

7-1- مشكلات نفسية:

يعاني المراهق المبصر والمراهق الكفيف من المشاكل النفسية التالية: الصراعات النفسية وضعف التوافق النفسي، وحدة الانفعالات والعواطف الجياشة والخجل والانطواء وسرعة التأثر والأحلام المزعجة، والنسيان والكآبة، القلق والخوف *(صالح حسن الداهري، بدون تاريخ: 214)*، كما يعاني المراهق الكفيف أيضا من عدم الاستقرار النفسي الذي يؤثر على قدرة الكفيف على الاستثارة والتفاعل الوجداني، وكذا على اتجاهه نحو ذاته والآخرين ***(خالد فارس، 2004: 22)***.

7-2- المشكلات الاجتماعية:

وتتمثل في اضطراب العلاقات مع الأسرة أو الجماعة، الأمر الذي يعوق الأداء الاجتماعي السليم، ويؤدي إلى سوء التوافق مع البيئة الاجتماعية ***(ماجدة السيدعبيد، 2000: 68)***.

7-3- المشكلات التعليمية:

تشير المشكلات التعليمية أوالمدرسية إلى المشكلات التي تتعلق بعلاقة الطالب بمدرسته وزملائه، ومدى تكيفه معهم وبالمواد الدراسية، والمشكلات المرتبطة بالتحصيل الدراسي، وطرق الاستذكار، وضعف الميل إلى القراءة وغيرها ***(سامي محمد ملحم، 2004: 386)***.

إضافة إلى هذه المشكلات والتي يعاني منها المراهق المبصر والمراهق الكفيف فإن هناك مشكلات أخرى يعاني منها الكفيف، وتبرز في عدم القدرة على مسايرة البرامج والمناهج التي صيغت وفق مواصفات المبصرين وهي مشكلة تخص المراهق الكفيف بالدرجة الأولى.

7-4- مشكلات اقتصادية:

وتتضح المشكلات الاقتصادية في ضعف المستوى الاقتصادي للأسرة وقلة المصروف اليومي، كما تتضح كذلك في عدم القدرة على العمل خاصة عند المراهق الكفيف، ومن ثم إنخفاض دخله مما يؤدي إلى الفقر وهذا ما أشار إليه "تيكنر،Tickner " و"سميكنز، Simikins" عام (1978) من خلال دراسة أجريت حول علاقة الإعاقة بالفقر لدى فئة المعوقين، والتي أشارت إلى وجود علاقة وارتباطاً قوياً بين الإعاقة والفقر ***(أسماء سراج الدين هلال، 2009: 26)***.

7-5- مشكلات صحية وجسمية:

ونعني بها تلك المشكلات التي تتعلق بالحالة الصحية للمراهق، والاضطرابات التي قد يتعرض لها، ومدى تقبله للتغيرات الجسمية والفيزيولوجية التي تحدث له في هذه المرحلة *(سامي محمد ملحم، 2004: 384)* بالإضافة إلى المشكلات الفزيولوجية والطبية التي يعاني منها المراهق الكفيف والناتجة عن كف البصر وهي: ضعف محدودية الحركة وضيق المجال الإدراكي، وعدم توفر مراكز كافية للعلاج المتميز للمعاقين في المستشفيات خاصة، وعدم توفير الأجهزة الخاصة لعلاج المعاقين بصريا *(إقبال محمد بشير،2000: 272)*

ومنه فإن مشكلة المراهقة ظاهرة طبيعية وأساسية في حياة الفرد والشباب، فهي فترة المشكلات والهموم، والمراهق يحتاج إلى كثير من المساعدات حتى يصبح راشداً متوافقاً في حياته، لأن المراهقة حالة نفسية وجسدية كامنة في كل منا، تدفع الإنسان إلى التصرف الخاطئ، وتحتاج إلى رقابة مستمرة وإلى بعض الحلول، خاصة وإن كان هذا المراهق كفيفا.

8- الوقاية والعلاج لمشكلات المراهق المبصر والمرهق الكفيف:

8-ا- الوقاية:

لا شك في أن وقاية المراهق من الوقوع في المشكلات خير من العلاج، ولذلك

يجب مراعاة تنفيذ التطبيقات التربوية التي أوردناها ونذكر منها على سبيل المثال:

ضرورة بذل الجهود لتهيئة البيئة الصالحة التي ينمو فيها المراهق وإتاحة الجو النفسي لنمو الشخصية السوية، ومساعدة المراهق على فهم نفسيته وتقبل ذاته وتقبل التغيرات التي تطرأ في مرحلة المراهقة، وتحسين علاقة المراهق بأسرته وأقرانه.

وتحمل المسؤولية بخصوص تنمية مفهوم وتقدير موجب للذات لدى المراهق، والاهتمام بالإرشاد العلاجي والتربوي والمهني، وإرشاد المراهق خاصة في المدارس الإعدادية والثانوية والجامعات.

8-2- العلاج:

- اكتشاف المشكلات العامة التي يعاني منها المراهقين، والعمل على إزالة هذه الأسباب.
- التخفيف من حدتها والاستعانة بالأخصائيين النفسانيين، واستشارتهم ضماناً لعلاج مشكلات المراهقين.
- مساعدة المراهقين على أن يتعلموا الشيء الكثير عن أجسامهم ومشكلات النمو الجسمي وكيفية علاجها، ومساعدتهم على تنمية المهارات التي تحول اهتماماتهم عن مظهرهم، وتوفير الرعاية الصحية، وتشجيع المراهقين على أن يتناولوا غذاء

مناسب متوازناً، وتشجيعهم على أن يعرضوا أنفسهم للفحص الطبي والنفسي.

- علاج مخاوف المراهقين والاضطرابات العصبية التي يعانون منها، وكل ما ينقص في حياتهم الانفعالية، وعدم نقد المراهق أو السخرية منه.
- توجيه المراهقين توجيها سليما، وإتباع طرق تربوية صحيحة مع مراعاة اللياقة وعلاج مشكلات الأسرة، وإرشاد الوالدين وتعريفهم بمرحلة المراهقة ومطالب النمو فيها ودورهم في تحقيقها ***(عبد الفتاح محمد دويدار، 2004: 281- 281).***

إن مواجهة أي مشكلة والتغلب عليها هما دائما أمر نسبي، فمع توفر الرغبة والقدرة يصبح حل أي مشكلة مسألة تتراوح بين التخفيف منها أو تقليصها إلى أدنى حد ممكن أو القضاء عليها قضاء مبرما، وتتوقف درجة الحل هنا على طبيعة المشكلة ومدى الفهم العلمي لجذورها وديناميتها، وعلى التنقية الاجتماعية -خاصة- المتوفرة وقت مواجهة المشكلة، وعلى السياسات والترتيبات المتبعة في ذلك.

خلاصة:

مما سبق يتضح أن المراهقة فترة حاسمة ودقيقة في حياة الشخص، ولها انعكاس واضح على نمو شخصيته ونضجها، وذلك لما تتميز به من تغيرات مفاجئة في نمو جسم الإنسان عموما والمراهق خصوصا، وفي كافة جونب شخصيته التي من شأنها أن تقلب الطفل إلى مجتمع الراشدين، فيمتد تأثير هذه التغيرات الجسمية المفاجئة التي تحدث للمراهق إلى نفسيته، فتسبب له الحيرة والقلق والارتباك ما لم يجد وسطا متفهما لهذه التغيرات بتقبلها من جهة وبأخذ بيد المراهق حتى يفهم طبيعة هذه التغيرات من جهة ثانية، وإلا فإنه ينقاد بسهولة إلى الهوية.

ولذا فإن مسؤولية كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع بأكمله واجبة نحو هذه الفئة التي تستحق كل العناية الاهتمام، خاصة إذا كان المراهق يعاني من إعاقة معينة - كالكف البصري-.

الفصل الرابع: الكف البصري

تمهيد

أولا: الجهاز البصري تشريحه وفزيولوجيته

1- تعريف العين

2- أجزاء العين

3- وظيفة العين

ثانيا: الكف البصري

1- مفهوم الكفيف

2- تصنيف المكفوفين

3- تاريخ تعليم المكفوفين

4- قياس و تشخيص الإعاقة البصرية

5- أسباب الكف البصري

6- الوقاية من الكف البصري

7- أساليب ووسائل التواصل التعليمي مع الكفيف

8- أهداف الوسائل التعليمية للمكفوفين

9- الكفيف الجزائري من خلال المواثيق الوطنية(حقوق وامتيازات)

خلاصة

تمهيد:

تمثل الإعاقة البصرية حالة من الضعف في حاسة البصر، ما يحد من قدرة الفرد على استخدام هذه الحاسة بفعالية، الأمر الذي يؤثر سلبا في نموه وأدائه.

وتشمل الإعاقة البصرية فئتين من المعاقين بصريا، فئة المكفوفين وفئة المبصرين جزئيا (قد يكونوا أو لا يكونوا من مكفوفي البصر) *(أسماء عبد الله العطية، 2008: 18).*

وسنحاول في هذا الفصل دراسة فئة المكفوفين، وهذا انطلاقا من التعريف بالجهاز البصري تشريحه وفزيولوجيته، ثم تحديد مفهوم وتصنيف الكفيف، تاريخ تعليم الكفيف بالإضافة إلى قياس وتشخيص الإعاقة، أسباب الكف وكيفية الوقاية منها وأساليب التواصل التعليمي مع الكفيف، وأخيرا الكفيف الجزائري من خلال المواثيق الوطنية.

أولا: الجهاز البصري تشريحه وفزيولوجيته:

يتسم الجهاز البصري للإنسان بدرجة عالية من التعقيد، ويتطلب تخصصا دقيقا للإحاطة بكامل تفاصيله وآلية عمله، وبوجه عام فان الجهاز البصري يتألف من العين التي تعد عضو حسي ***(عبد الصبور منصور محمد، 2003: 127).***

1- تعريف العين:

يعرف *"Le petit Larousse"* العين بأنها: "عضو الرؤية" *(Le petit Larousse,2010 : 683)*، والعين عبارة عن كرة قطرها حوالي 2,5سم (جسم كروي) موضوعة بداخل تجويف خاص به داخل الجمجمة، ويخرج من الخلف العصب البصري بالمخ الذي ينقل الإحساسات التي تنطبع على العين إلى مراكز الإبصار بالمخ ***(خليل المعايطة، 2000: 13).***

وتتألف العين من ثلاث طبقات وهي: الطبقة الخارجية، الطبقة الوسطي والطبقة الداخلية وفيما يلي وصف موجز لأجراء العين.

2- أجزاء العين: تتكون العين من عدة أجزاء منها:

2-1- الأجزاء الخارجية (الطبقة الخارجية): وهي تتكون من جزئين وهما كما يلي:

- **الصلبة(Sclera):** وهي الطبقة الخارجية للعين، وتتكون من نسيج ضام قوي غير شفاف لحماية العين، والصلبة لا تمتص الضوء بل تعكسه ولهذا لونها أبيض ***(سعيد***

كمال عبد الحميد، 2009: 163).

- **القرنية (Cornea):** وهي الجزء الأمامي من العين الذي يحمي ويغطي القزحية وبؤبؤة العين (فتحة صغيرة توجد في وسط القزحية)، وسمكها تقريبا نصف ملم عند المركز، ومن خلالها تدخل الأشعة الضوئية إلى الحجرة الأمامية للعين *(حسن منسي، 2004: 31)*، وتقوم القرنية بكسر الضوء بهدف تركيزه على الشبكية *(مصطفى القمش وخليل المعاطية، 2007: 110)*.

2-2- الأجزاء الوسطى(الطبقة الوسطى): وهي تتكون من أربعة أجزاء وهي كما يلي:

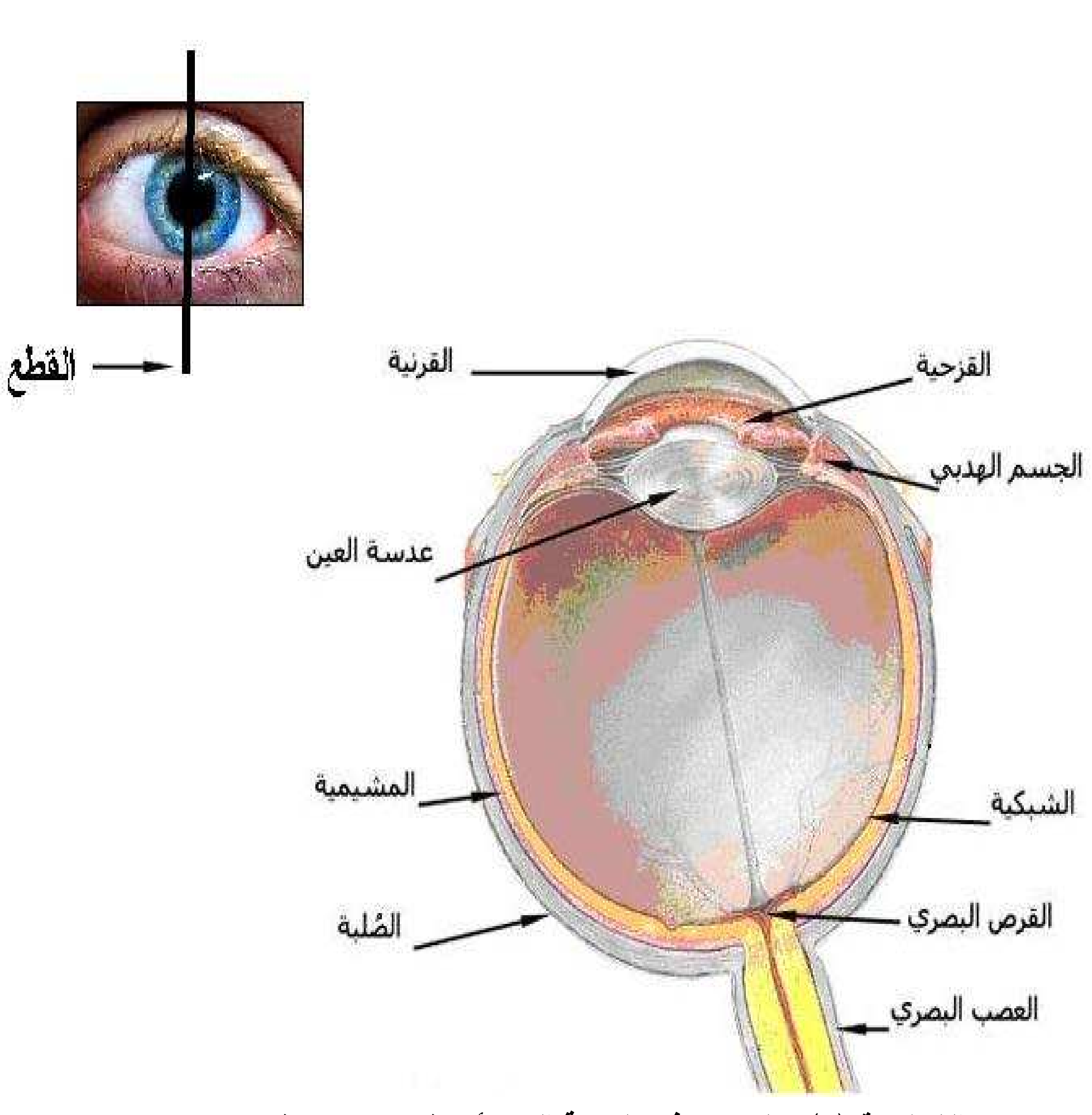
- القزحية: وهي الجزء الملون من العين وتقع بين القرنية والعدسة وتعمل على تضيف وتوسع بؤبؤة العين حسب كمية الأشعة الساقطة عليها *(تسير مفلح كوافحة، 2005: 82)*، فإذا كانت الأشعة قليلة تكون فتحة البؤبؤة واسعة لتسمح بمرورها داخل العين، والأشعة الزائدة عن حاجة العين تمتصه المشيمة (لأنها سوداء) ويرجع لون القزحية للعوامل الوراثية *(حسن منسي، 2004: 31)*.
- **الجسم الهدبي:** عبارة عن عضلات تتحكم في شكل عدسة العين، بحيث إذا تقلصت يقل تحدب العدسة وإذا ارتخت يزيد تحدب العدسة، وهذه العملية هي التي تركز الضوء على الشبكية للإبصار بحسب بعد الجسم عن العين *(أسامة محمد البطانية، 2007: 242)*.

- **المشيمة(Choroid):** وهي عبارة عن غشاء يبطن الجزء الخلفي والجانبي من الصلبة، وهي جزء غني بالأوعية الدموية، ووظيفتها الأساسية هي دعم شبكية العين وتوفير الغذاء والأكسجين لها ***(نفس المرجع: 240)***.

- **العدسة(Lens):** عبارة عن نسيج شفاف محدب يقع خلف القزحية، وتقوم العدسة بدور مهم جدا في تركيز الضوء على الشبكية ***(مصطفى القمش وخليل المعايطة، 2007: 110)***.

2-3- الأجزاء الداخلية (الطبقة الداخلية): وتشمل على:

- **الشبكية (Retina):** وهي الطبقة الداخلية للعين وتمثل الجزء الخلفي من العين الذي تسقط عليه الأشعة الضوئية، وهي شبه ما تكون بالشاشة التي تسقط عليها الأشعة الضوئية، حيث تظهر صورة الأشياء معكوسة على الشبكية ويقوم العصب البصري(Optie Nervr) بنقل الصورة المعكوسة إلى الجهاز العصبي المركزي حيث يصحح الجهاز العصبي المركزي الصورة وتبدو بشكلها الطبيعي ***(عبد الصبور منصور محمد، 2003: 129)***.



الشكل رقم(2): تشريح وفزيولوجية العين ***(أسامة محمد البطانية،2007: 241).***

3- وظيفية العين(عملية الرؤية):

البصر من أهم وسائل الاتصال بيننا وبين العالم الخارجي، وعيوننا وما تحويه من روابط عصبية هي أعظم الوسائل التي نحصل بها على معلومات من عالمنا الخارجي ويشير الباحثون إلى أن أكثر من 90% من معلوماتنا عن العالم يأتينا عن طريق حاسة الإبصار *(سامي محمد ملحم، 2001: 101)*.

كما تعمل حاسة البصر على تكامل المعلومات التي تتجمع من الأحاسيس الأخرى فالحواس الأخرى مجتمعة سوية لا تستطيع تزويد الدماغ بمعلومات مساوية للمعلومات التي تزودها حاسة البصر، ونحن نعتمد على الرؤية لإعطاء المعني إلى الأصوات واللمس يمكن أن يزود معلومات عند لمس الأشياء فقط، والذوق يعتمد على الرائحة الفورية لذا فهو يزودنا بمدى أضيق من المعلومات، وحاسة البصر هي الحاسة الوحيدة التي يمكن أن تدرك الشكل، والحجم واللون والمسافة والموقع المكاني ***(أسامة محمد البطانية، 2007: 243-244)***.

وتمثل العين عضو البصر بينما الضوء مثير هذا العضو، إذ عندما ينظر الشخص إلى شيء أمامه فإن هذا الشيء تصدر عنه أشعة والتي تصل إلى مركز العصب البصري من ثم إلى الدماغ حيث يقوم بتفسيرها.

وتتم عملية الرؤية على النحو التالي: يمر الضوء عبر القرنية والتي تعمل على

انكساره، وتقوم العضلات في القزحية بتنظيم كمية الضوء التي تدخل العين عن طريق التحكم في سعة الحدقة بجعلها أصغر أو أوسع وذلك اعتمادا على كمية الضوء التي تصل ثم يمر الضوء عبر العدسة التي تكون شفافة وتقوم بتركيز الضوء على الجزء التالي من العين وهو الشبكية *(نفس المرجع: 244)*، حيث تتكون صورة مختلفة في كل عين، ثم تنتقل الصورتان عبر العصب البصري على هيئة نبضات كهربائية إلى المركز البصري في الفص الخلفي، ولا تتم النبضات هذه على هيئة صورة وإنما على شكل شفرة وفي الدماغ تفسر هذه الشفرة وتترجم إلى إبصار ***(منى صبحى الحديدي، 1998: 40)***.

إن الحساسية للضوء هي من وظائف العين، ولكن الإبصار من خلال تفسير وإعطاء معنى لما يتم رؤيته هو من وظائف الدماغ، وفي منطقة الفص الخلفي يتم اندماج الصورتين لتكوين صورة موحدة للمرئيات، وهذه العملية مهمة لتكوين صورة موحدة دقيقة ولتقدير مكان وبعد الجسم المرئي بدقة، وتتم هذه العملية بفعل كفاية وسلامة العضلات المحركة للعينين ***(نفس المرجع :41)***.

وتمثل الرؤية عملية معقدة، وأي مشكلة في أي خطوة في هذا التتابع، يمكن تتسبب في الكف البصري.

ثانيا: الكف البصري:

يري " لطفي بركات" (1981) أن هناك ألفاظ كثيرة في اللغة العربية تستخدم للتعريف بهذا الشخص الذي فقد بصره، وهذه الألفاظ هي: الأعمى، الأكمة، الضرير، العاجز معوق بصريا، الكفيف ***(وليد السيد احمد خليفة،2007: 87)***.

1- مفهوم الكفيف:

يمكن تناول مفهوم الكفيف على النحو التالي:

1-1- المستوى القانوني:

الكف البصري الذي تأخذ به معظم السلطات التشريعية، ينص على حدة إبصار تبلغ 200/20 أو أقل في العين الأحسن مع أفضل أساليب التصحيح الممكنة، وحدة الإبصار هنا يقصد بها قدرة العين على تمييز تفاصيل الأشياء، وتقدر حدة الإبصار العادية بـــ 20/20 ***(عبد الرحمن سيد سليمان، بدون تاريخ: 48).***

كما يعرف الكفيف قانونيا "من كان عاجزا عن عد أصابع اليد على بعد أكثر من ثلاثة أمتار بأحسن العينين بعد التصحيح بالعدسات الطبية" ***(محمد سيد فهمي، 2005: 109).***

1-2- المستوى التربوي:

يرى " عبد السلام عبد الغفار" و"يوسف الشيخ" أنه يمكن تعريف الشخص الكفيف بأنه: "من لايستطيع أن يعتمد على حاسة الإبصار- لعجز فيها- في أداء الأعمال التي يؤديها غيرها باستخدام هذه الحاسة، فالكفيف يعجز عن استخدام بصره في عملية التعلم، مما يستدعي تعديل الخدمات التربوية اللازمة لنموه بأسلوب يتفق وذلك العجز ***(عبد الرحمن سيد، بدون تاريخ:49).***

إذن يمكن القول أن المكفوفين- في ضوء التعريف التربوي- هم أولئك الذين يصابون

بقصور بصري حاد مما يجعلهم يعتمدون على القراءة بطريقة برايل، وانطلاقا من هذا التعريف تبرز أهمية الحواس الأخرى في التعليم المعرفي لدى الكفيف خصوصا منها حاسة السمع.

2- تصنيف المكفوفين:

يمكن تقسيم المكفوفين إلى الفئات الآتية:

- **الأفراد ذوي الكف الكلي الولادي:** هم الأفراد الذين ولدوا عميانا أو أصيبوا بالعمى قبل سن الخامسة.
- **الأفراد ذوي الكف الكلي الحادث:** هم الأفراد الذين أصيبوا بالعمى بعد سن الخامسة.
- **الأفراد ذوي الكف الجزئي الولادي:** هم الأفراد الذين ولدوا أو أصيبوا بالعجز قبل سن الخامسة.
- **الأفراد ذوي الكف الجزئي الحادث:** هم الأفراد الذين أصيبوا بالكف بعد سن الخامسة.

ويرجع "عبد المحي محمود صالح" و"إبراهيم عباس الزهري" السبب في اختيار سن الخامسة كحد لتقسيم هذه الفئات، إلى افتراض مؤداه أن من يفقد بصره- جزئيا أو كليا- قبل سن الخامسة لا يمكنه الاحتفاظ بصورة بصرية نافعة للخبرات التي مروا بها، أما الأطفال الذين يفقدون إبصارهم كليا أو جزئيا بعد سن الخامسة، فلديهم الفرصة للاحتفاظ بإطار من الصور البصرية بدرجة أو بأخرى من الدقة ***(وليد السيد احمد خليفة، 2007: 92).***

ويوجد كذلك تقسيم آخر حسب السن كما يأتي:

- العمى عند الولادة.
- العمى المبكر أو عمى الطفولة قبل 4 سنوات من العمر.
- عمى المراهقة قبل 18 سنة من العمر.
- العمى المتأخر قبل45 سنة وعمى الشيخوخة بعد45 سنة ***(خليل المعايطة، 2000: 35)***.

3- تاريخ تعليم المكفوفين:

يجد المتتبع لتاريخ الاهتمام بتربية الأشخاص المعاقين، أن المعاقين بصريا بصفة عامة والمكفوفين بصفة خاصة كانوا الأوفر حظا من بين الإعاقات الأخرى، فقد أنشأت المؤسسات الخاصة لرعايتهم قبل ظهور أية مؤسسات لفئات الإعاقات الأخرى، ويعتبر الفرنسي "فالنتين هوي،Valentin Huay" أول من أسس مدرسة لتربية المكفوفين عام (1785)، وبعد ذلك ظهرت العديد من المؤسسات التربوية التي تهتم بالمكفوفين في كافة أنحاء العالم: (برلين 1806- أمريكا 1829- الصين 1875- اليابان 1878...) ***(منى صبحي الحديدي، 1998: 15-16)***، وقد كانت هذه المؤسسات تعتمد على نظام الإقامة الداخلية، أما التدريس فيها فقد كان يقتصر على الاعتماد على الحواس الأخرى، دون الاهتمام بالأشخاص المعاقين الذين يملكون بقايا بصرية، ولكن فيما بعد بدأ الاهتمام بتعليم المكفوفين في بدائل أقل تقيدا من مؤسسات الإقامة الداخلية، وذلك نتيجة لتغيير فلسفة تعليم الأشخاص المكفوفين بسبب

البحوث العلمية العديدة، التي بينت أن الأسرة هي أكثر أهمية لنمو الأفراد المعاقين من النواحي النفسية والأكاديمية والاجتماعية، ونتيجة تغير اتجاهات المجتمع نحو الأشخاص المعاقين، وضغوط جمعيات الأهالي والمختصين، ظهرت العديد من البدائل التربوية تناسب الاحتياجات الخاصة للمكفوفين ومن البدائل التربوية التي يدرس فيها المكفوفين نجد:

- **مؤسسات الإقامة الداخلية:** وهي مراكز يقيم فيها الشخص الكفيف بعيدا عن عائلته وهذه المؤسسات تعزل الكفيف عن المجتمع.
- **المؤسسات النهارية:** وهذه المدارس تكون مخصصة لتدريس الأشخاص المعاقين خلال فترة النهار، ويرجع إلى المنزل بعد انتهاء الدوام، وهي أقل تقيدا من مؤسسات الإقامة الداخلية، ولكنها رغم ذلك فهي تعزل المكفوفين وتحرمهم فرصة التفاعل مع المجتمع.
- **الصف الخاص:** يوجد ضمن المدرسة العادية، وهذا الصف يكون مخصص للأشخاص المعاقين لتدرسيهم وتدريبهم وتلقي الخدمات الخاصة فيه ***(منى صبحي الحديدي، 1998: 175).***
- **الصف العادي:** توجد ضمن المدرسة العادية، والأشخاص المعاقين هنا يتلقون تعليمهم إلى جانب الأشخاص العاديين، ويقوم المدرس العادي بالعمل على تلبية الحاجات التعليمية الخاصة للأشخاص المعاقين، وذلك بمساعدة من الأخصائيين

عند الحاجة إلى ذلك.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الأشخاص المكفوفين في الجزائر، يتلقون تعليمهم ضمن نوعين من البدائل التربوية، وهي: مؤسسات الإقامة الداخلية، والمدارس النهارية الخاصة بالمكفوفين.

4- قياس وتشخيص الإعاقة البصرية:

تعتبر عملية قياس وتشخيص المعاقين بصفة عامة والمكفوفين بصفة خاصة، أمرا أساسيا وهاما من اجل تحديد العلاج الطبي والسياسات التربوية الواجب إتباعها نحوه وتحديد طرق تعلمه ***(سعيد حسني العزة، 2002: 100).***

وتكون عملية قياس وتشخيص الإعاقة البصرية على النحو التالي:

4-1- الاكتشاف المبكر للإعاقة:

ويقصد بها "عملة الاكتشاف السريع لأي انحراف ملحوظ أو غير ملحوظ في أي ناحية من نواحي النمو لدى الشخص سواء كان هذا النمو حسيا أو جسميا أو عقليا أواجتماعيا"، وذلك للحد من التأثيرات المحتملة للوضع النمائي لهذا الشخص، فإذا كان ما يعاني منه ليس إعاقة، فالهدف هو الحيلولة دون تحول الضعف إلى إعاقة ***(مدحت محمد أبو النصر، 2009: 85-86).***

وبالنسبة للإعاقة البصرية فإنه قد يكون من الصعب اكتشاف وتحديد درجة الإعاقة

البصرية، وخاصة لدى الأطفال الصغار والذين يقل أعمارهم عن ثلاث سنوات *(عبد الصبور منصور محمد، 2003: 134)*، ولكن هناك بعض العلامات أو أعراضا تبين صعوبة في القدرة على الإبصار مقارنة مع الطفل العادي، ومن تلك الأعراض نجد: تغطية إحدى العينين عند القراءة، أو إبعاد المادة المكتوبة من العينين، فرك والاحمرار العيني أو تكرار رمش العينين...*(فاروق الروسان، 1999: 308)*، وعند ملاحظة الآباء أو المعلمين لمثل هذه العلامات، يجب عرض الطفل على الطبيب المتخصص لإجراء عمليات القياس والتشخيص، لتحديد نوع ودرجة المشكلة البصرية واتخاذ الإجراءات اللازمة بخصوص العلاج، والتدخل المبكر للحد من درجة الإعاقة أو علاجها.

4-2- تشخيص الإعاقة البصرية:

لا يتوقف أمر تشخيص الإعاقة البصرية عند مجرد التعرف على الدلائل أو الأعراض السابقة، وإنما يجب إجراء عملية التشخيص بدقة تحت إشراف المتخصصين كطبيب العيون لإجراء الفحوص الطبية، واتخاذ الإجراءات اللازمة كجراحة أو وصف بعض العقاقير أو تحت إشراف أخصائي قياس الإبصار لتحديد درجة الإبصار ووصف النظارة الطبية اللازمة، وإجراء بعض التدريبات التصحيحية والبصرية ***(عبد الصبور منصور محمد، 2003: 135)***.

وهناك طريقتين يتم من خلالهما قياس حدة الإبصار وهما:

أ- **الطريقة التقليدية:** وهذا بلوحة "سنلين،Senellen" إذ يفضل الكثير من الاخصائين

استخدم هذه اللوحة كأداة للمسح البصري العام عند الأطفال في سن المدرسة وتتكون هذه الأداة من عدد من السطور تضم حروفا هجائية أو أشكالا ذات أحجام مختلفة (للأفراد الذين لا يستطعون القراءة)، ويطلب من المفحوص أن يشير إلى اتجاه هذا الحرف في كل حالة من حالات حجمه على اللوحة، ويلاحظ أن الحروف أو الإشكال تكون في الصف الأول ذات حجم كبير ثم تتدرج في الصغر إلى أن تصل إلى أقل حجم ***(نفس المرجع: 135-136)***.

وقد وجهت انتقادات عديدة لهذه الطريقة ومنها صعوبة تقدير مدى الإعاقة البصرية واستخدامها مع الأطفال غير المتعلمين بسبب صعوبة فهم التعليمات ***(تسير مفلح كوافحة، 2005: 87)***.

ب- **الطريقة الحديثة:** وتتمثل هذه الطريقة في قياس وتشخيص القدرة البصرية لدى الأخصائي البصري (Ophtalmologiste)، حيث يحدد الأخصائي البصري نوع ومدى المشكلة البصرية وذلك باستخدام الأجهزة الفنية الحديثة في قياس وتشخيص القدرة البصرية ***(عبد الله الكيلاني، 2006: 219)***، فقد ظهرت بعض المقاييس التي تقيس القدرة على الإدراك البصري، وخاصة لذوي الإعاقة البصرية الجزئية أو الذين يعانون من مشكلات في الإدراك البصري كالأطفال ذوي صعوبات التعلم ***(سامي سلطي عريفج، 2009: 204)***، ومن تلك المقاييس: مقياس الإدراك البصري الحركي ومقياس "بندر البصري" للإدراك الكلي، ومقياس "بيري بكتنيك" للتآزر البصري الحركي عام (1967) ***(تسير مفلح كوافحة، 2005: 172)***.

5- أسباب الكف البصري:

تختلف أسباب فقدان البصر من بلد لأخر حسب الظروف والإمكانات، وحسب الرعاية

الصحية المتوفرة، وترجع الإصابة غالبا إلى ثلاثة أسباب رئيسية وهي:

5-1 العوامل الوراثية:

يرى " تشابمان وآخرون،Chapman et al" (1988) إلى أن حوالي 64% من الصعوبات البصرية المختلفة لأطفال المدارس هي نتيجة لعوامل قبل الولادة، ومن بين الأمراض المرتبطة بالعامل الوراثي بشكل كبير نجد:

أ- **الجلوكوما(Glaucoma)** أو المياه الزرقاء أو المياه السوداء: وهو مرض العين المرتبط بالضغط المتزايد في مقلة العين، الذي يمكن أن يؤدي إلى ضرر القرص البصري وضمور العصب البصري والفقدان التدريجي للبصر، وسببه عدم توازن بين نسبة إنتاج السائل المائي ونسبة التصريف الطبيعي له، ويجب أن يعالج طبيا وفي أغلب الأحيان جراحيا ***(أسامة محمد البطانية، 2007: 251)***.

ب- **الكتاركت (Cataract)** أو المياه البيضاء: وتصيب العين حيث يتم تعتيم عدسة العين بشكل تدريجي، يؤدي إلى صعوبة رؤية الأشياء تدريجيا، مما يؤدي إلى الإعاقة البصرية كليا، وتعتبر العوامل الوراثية أو الحصبة الألمانية من العوامل التي تؤدي إلى إصابة العين بهذا المرض، وعلاجها يكمن في: إزالة المياه البيضاء من العين ثم تركيب عدسات مناسبة للعين ***(حسني منسي، 2004: 36-37)***.

كما نجد الأمراض الوراثية الأخرى كالزهري والسكري التي تؤثر بطريقة غير

مباشرة على قوة الإبصار *(محمد سيد فهمي، 1998: 79)*.

5-2-الأمراض المعدية وغير المعدية:

أ- **الأمراض المعدية:** وتتمثل هذه الأمراض فيما يلي:

- **الرمد الصديدي:** الذي ينتج عن ميكروب الدفتريا الذي ينتقل إلى العين عن طريق الذباب أو العدوى، وإهمال علاج الرمد الصديدي يؤدي إلى تقرحات في القرنية ما يؤدي إلى فقدان البصر، ويمكن علاج بقعة القرنية الناتجة عن الرمد الصديدي بعملية ترقيع جراحية.
- **الرمد الجيبي:** ينتج عن تلف نسيج الجفون وتغير وضع الجفون، وبالتالي تغير اتجاه الرموش فتصبح نحو الداخل مما يؤدي إلى احتكاكها بالقرنية ويتسبب بخدشها مما يؤدي إلى فقدان البصر كلية *(صبحي سليمان، 2007: 121)*.

ب- **الأمراض غير المعدية:** وتتمثل هذه الأمراض فيما يلي:

- **التهاب العصب البصري أو ضمور العصب البصري:** وهو فقدان الاتصال بين العين والمخ فتبدو العين سليمة معافاة ولكنها لا تستطيع أن تنقل ما تراه إلى مراكز الإدراك البصري في المخ، لإصابة العصب المسؤول أو تعطله عن عملية نقل المثيرات البصرية للمخ *(سعيد كمال عبد الحميد، 2009: 170)*، ويحدث الضمور في العصب البصري لأسباب عديدة كالالتهابات والأورام ونقص الأكسجين وغيرها، وقد يحدث

في أي عمر ولكنه أكثر شيوعا لدى الشباب، وتعتمد قدرات الفرد البصرية على شدة التلف، فقد لا يبقي لديه بصر وقد يبقي لديه بصر جزئي *(منى صبحى الحديدي، 1998: 48)*.

5-3- الحوادث والإصابات:

إن حوادث المهنة وإصاباتها تؤثر على الإبصار، وخاصة عندما تتعرض العين لجرح من جسم غريب، أو الإصابات بالمكروبات وإحداث قرحة بالعين وحالات التسمم بالرصاص، ويدخل أيضا في مفهوم الإصابات الأخطاء التي تصاحب بعض العمليات الجراحية للعين مثل عملية استبدال العدسات، كما أن تعرض الرأس للصدمات الشديدة قد يؤدي إلى انفصال في الشبكة أو تلف في العصب البصري *(صبحي سليمان، 2007: 123)*.

وعليه فإن الحوادث والإصابات تتحدد وفق الظروف البيئية والوضع الاقتصادي والرعاية الصحية، وكذا تبعا للتقدم التكنولوجي والحوادث التي نجمت عنه *(خالد فارس، 2004: 7)*.

كما يقسم "سعيد كمال عبد الحميد" أسباب الكف البصري إلى:

الأسباب الوراثية: والتي تتضمن التهاب العصب البصري التاراكت (المياه البيضاء) الجلوكوما (المياه الزرقاء).

الأسباب البيئية: *والتي تشمل مؤثرات:*

- **ماقبل الولادة:** كإصابة الأم بالتهابات الرحم والزهري والتسمم، وتناول الأم العقاقير والأدوية، وسوء التغذية والحوادث وغيرها والتي تؤدى كلها إلى الإعاقة عموما والكف البصري خصوصا.
- **أثناء الولادة:** وتتضمن نقص الأكسجين وعسر الولادة والولادات المبكرة، واستعمال الآلات في عملية الولادة، والإهمال في النظافة أثناء الولادة، فمثلا عدم غسل عيني الطفل بالماء والصابون قد يؤدى إلى الإصابة بالرمد الصديدي وهو من عوامل فقدان البصر.
- **ما بعد الولادة:** منها سوء التغذية ونقص الفيتامينات، والأمراض التي تصيب العين والتهابات الجهاز العصبي وزيادة نسبة الأكسجين، وحوادث السيارات وإصابات العمل وإصابات الحروب، والإصابة بالأمراض الشديدة مثل: شلل الأطفال والحمى الروماتيزمية وغيرها *(سعيد كمال عبد الحميد، 2009: 170-174).*

وعليه فان منع حدوث فقدان البصر عملية بالغة الأهمية، غالبا ما يدرك الإنسان العادي، أنها وحدها تعنى الوقاية، إلا أن هناك مستويات وأشكال أخرى للوقاية، والتي نسردها في العنصر التالي.

6- الوقاية من الكف البصري:

يقصد بالوقاية من الكف البصري: مجموعة من الإجراءات الطبية والنفسية والاجتماعية والتربوية وغيرها، والتي تهدف إلى منع أوالتقليل من فرص وقوع الإعاقة بما يحقق خفض عدد الحالات التي يمكن أن تتعرض للإعاقة بما يحقق – الكف– ***(مدحت محمد أبو النصر، 2009: 85).***

وهناك عدة اجرءات وقائية عامة يجب أن تتبع للحد من الإصابة بالكف البصري، ومن أهم هذه الإجراءات ما يلي:

6-1- الوقاية قبل الحمل:

يعتقد معظم الآباء والأمهات بأن العناية بعيون أولادهم تبدأ منذ الطفولة أو على الأكثر بعد الولادة، ولكن الحقيقة فإن العناية بها وضمان سلامتها قدر الإمكان يجب أن تبدأ ليس فقط من فترة الحمل بل وربما لو أردنا الدقة فإنها تبدأ قبل الزواج، وذلك منصبُ على اختيار الزوج لزوجته أو العكس، إذ أن حالة عدد كبير من فاقدي الإبصار أو ضعفه هي نتيجة لسوء الاختيار أو عدم الدقة في اختيار شريكي الحياة لأن بعض الأمراض التي تصيب العينين تنتقل بالوراثة وتكون الإصابة بها أشد لو كان الزوجان من عائلة واحدة وكل منهما حامل لعامل الوراثة ***(خليل المعايطة، 2000: 68).***

6-2- الوقاية أثناء الحمل:

أما بخصوص الوقاية أو العناية أثناء فترة الحمل، فهي تنصب على الرعاية الصحية الشاملة للام أثناء الحمل، وعدم تعرضها للأمراض أو عدم إهمال علاجها منها أو نقص الغذاء والفيتامينات أثناء الحمل، وذلك لسلامة تكوين الأنسجة المختلفة للجنين ومن بينها العينان، إذ أن كثير من إصابات العينين التي تحدث أثناء الحمل مثل بعض الالتهابات القزحية الهدبية تكون نتيجة لإصابة الأم أثناء الحمل ببعض الأمراض الفيروسية مثل الانفلونز الشديدة وتسمم الحمل، أو النقص الشديد في التغذية بما فيها من أملاح الكالسيوم والفيتامينات ***(خليل المعايطة، 2000: 69)***.

6-3- الوقاية بعد الولادة:

وبخصوص عناية الأم بطفلها بعد الولادة، فإنه يجب أن تلاحظ عيني وليدها جيدا من حيث عدم إصابتها بأي احمرار أو التهاب، وخصوصا حالات الرمد الصديدي الذي يتسبب في حدوث قرح بالقرنية تعقبها عدة مضاعفات في القرنية منها تآكل أنسجة القرنية وانبثاقها ودخول الميكروبات الصديدية داخل المقلة مما يؤدي إلى فقد إبصار العين نهائيا وكذلك يجب أن تلاحظ الأم حدوث أي ضعف في إبصار الطفل، أو أي تغير في لون حدقتي العينين وخصوصا ما يشبه اللون الأصفر، الذي يدل على وجود ورم خبيث بالشبكية، وذلك لأن الأم هي أكثر الناس ملاحظة لمثل هذه التغيرات لملازمتها الدائمة

للطفل *(نفس المرجع: 69)*.

6-4- الوقاية من الإصابات:

من ناحية الأمراض التي تصيب العينين، واستكمالا للعناية بهما، يجب الحفاظ عليهما من تعرضهما للإصابات، وينصح للوقاية من إصابات العينين بما يلي:

- التأكد من أي قطرة توضع في العين.
- منع الأطفال من اللعب أو الإمساك بأي شيء مدبب أو حاد.
- التغذية الصحية للأطفال وتناول كميات كافية من الفيتامينات وخاصة فيتامين (أ) ومكافحة الطفيليات والأمراض التي تسبب العمى.
- اتخاذ الوسائل الوقائية الملائمة للحد من إصابات العيون في المصانع والورش، التي تستخدم فيها بعض المواد الكيميائية وغيرها مما يشكل خطرا على العين *(صالح حسن الداهري، 2005: 269)*.

7- أساليب ووسائل التواصل التعليمي مع الكفيف:

إن الغياب أو القصور في حاسة البصر لا يؤثر فقط على طبيعة المعلومات التي تأتي عن طريق هذه الحاسة من حيث نوعيتها وكميتها فحسب، بل إن البصر هو الذي يقوم بنقل القدر الأكبر من المعلومات التي تأتي عن طريق الحواس الأخرى المستقبلة لهذه المعلومات، وبخاصة في سنوات التعليم المبكر في المواقف الجديدة، وعليه فعند كل طفل

مبصر تنتظم تلقائيا المعلومات التي تأتي عن طريق البصر، كما أن حاسة البصر هي الرقيب والمتثبت الأساسي من كل المعلومات التي تأتي عن طريق الحواس الأخرى *(صبحي سليمان، 2007: 145)*.

لهذا فالكفيف يحتاج إلى تطوير أكثر من بديل واحد للبصر، فهو يحتاج إلى تطوير انتفاعه بالقنوات الحسية الباقية كلها ونذكر منها:

7-1- السمع:

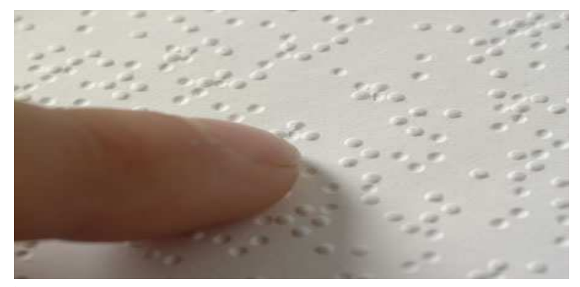
يعتمد الكفيف على حاسة السمع اعتمادا كبيرا، أو يمكننا القول بأنه يحصل على المعلومات بواسطتها أكثر من غيرها، ويمكن من خلال ذلك التواصل مع الكفيف بأحد الأساليب التالية:

- **الكلام المباشر:** فقد تتلمذ الكثير من المكفوفين بهذه الطريقة، إذ يستمع الكفيف إلى المتحدث ويأخذ عنه *(سعيد محمد السعيد، 2006: 87)*.
- **الكتاب الناطق:** وهو أسلوب من أساليب التسجيل ولكنه يحتوى على كتاب كامل مسجل بصوت القارئ أو الراوي مثل التسجيلات القرآنية الكاملة بأصوات كبار القراء، فهنا يتم تسجيل المناهج التعليمية والكتب الهامة على شرائط صوتية (شرائط كاسيت) ليسمعها ويرددها ويفهمها الكفيف *(إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، 2004: 89)*.
- **آلة كرزويل للقراءة:** اخترع هذه الآلة "ديموند كرزويل" عام (1975) وهي عبارة عن حاسب الكتروني *(سعيد محمد السعيد، 2006: 88)*، يشبه آلة التصوير حيث يوضع

الكتاب عليها، وتعمل كاميرا على تصوير ما هو مكتوب على الصفحات، ويقوم الكمبيوتر بقراءته بصوت مسموع، ويتمتع هذا الجهاز بإمكانات كبيرة تتيح فرص تعلم جيدة للقارئ *(ماجدة السيد عبيد، 2000: 131-132)*.

7-2- حاسة اللمس:

إن اختراع الكتاب الخاص بالمكفوفين قد أكمل النقص الذي كان يعانيه نظامهم التعليمي، حيث أصبح بواسطته يستطيع الطالب الكفيف أن يمارس القراءة والكتابة كغيره من الأشخاص العاديين وإن اختلفت الطريقة، ففي القراءة البصرية لدى العادين يتم بتحريك العين وتحدق في الكلمات والسطور لإدخال المعلومات المطبوعة أوالمكتوبة بينما القراءة اللمسية (برايل،Braille) لدى المكفوفين تستخدم الأصابع، وتوضع فوق خصائص برايل (المقصود بالخاصة هو النقاط البارزة التي تمثل الحرف) بدقة كما يوضحه الشكل رقم(3) وتدخل المعلومات عبر المستقبلات الحسية من خلال الجزء العلوي من الأصابع *(منى صبحى الحديدي،1998: 223)*.



شكل رقم(3): يوضح القراءة اللمسية

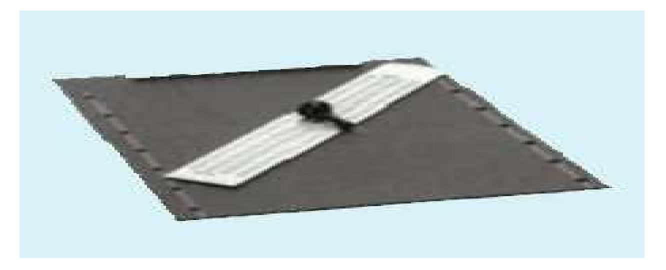
(الموقع الالكتروني: http://www.lakii.com)

ويستطيع الكفيف من الوصول إلى المعلومات بواسطة حاسة اللمس، عن طريق العديد من الأجهزة والأدوات التالية:

طريقة برايل للقراءة والكتابة: تنسب إلى "لويس برايل،Louis Braille" (وقد كان لويس برايل نفسه معاقا بصريا)، فهو المؤسس الأول لطريقة برايل فقد طورها بناءا على طريقة الكتابة الليلية التي اخترعها الضابط النفسي الفرنسي "باربير" لتسيير إرسال التعليمات واستقبالها عبر الشفرة العسكرية إلى القنوات الفرنسية أثناء حربها مع الألمان، وقد طرأت عليها تعديلات حتى عرفت بطريقة برايل المعدل بعد عام (1919) *(صبحي سليمان، 2007: 145)*.

تعتبر طريقة برايل، وسيلة التواصل الأكثر شيوعا بالنسبة للمكفوفين وهي تمكن الكفيف من القراءة والكتابة على حد سواء، وفى هذه الطريقة يتم استبدال الأحرف المكتوبة بنتوءات بارزة تمثل كل حرف، وعن طريق لمس هذه النتوءات فان الكفيف يتعرف عليها كأحرف هجائية، مما يمكنه من القراءة عن طريق اللمس *(طارق كمال،2007: 121- 122)*.

ومن الوسائل التقليدية للبدء في تعليم الكتابة باليد وفقا لنظام برايل هي مسطرة ذات طبقتين يمكن تحريكها على لوح معدني وخشبي، إضافة إلى قلم معدني كما في الشكل رقم (4)، ويتم استخدام القلم المعدني في تثقيب النقاط بالضغط على ورقة خاصة تثبت على اللوح المعدني ويتم تحريك المسطرة عليها، ويجرى هذا التثقيب من خلال خانات تنظم في أربعة صفوف على طبقتي المسطرة تحدد خلايا برايل *(صبحي سليمان، 2007: 146)*.



الشكل رقم(4): يوضح مسطرة وقلم برايل

(الموقع الالكتروني: http://www.lakii.com)

- **المرقم واللوح:** تشمل هذه الأداة على المرقم واللوح كما يوضحه الشكل رقم (5) والمرقم هو أداة دقيقة الرأس تستخدم للضغط على الفتحات المثقوبة في اللوح حيث تؤدي عملية الضغط إلى نقاط بارزة، وتشبه هذه العملية عملية الكتابة بالقلم على الورقة إذ يضع الكفيف ورقة "بريل" داخل اللوح ويثبتها، ثم يبدأ بعملية الكتابة عن طريق الضغط على النقاط المطلوبة، وبعد الانتهاء من الكتابة تقلب الصفحة وتقرأ النقاط البارزة ***(ماجدة السيد عبيد، 2000: 128).***



الشكل رقم(5):يوضح المرقم واللوح *(ماجدة السيد عبيد، 2000: 128).*

- **آلة برايل الكتابية:** تعتبر آلة "بيركنز" لكتابة "برايل" من أفضل الآلات المستخدمة في كتابة "برايل" لأنها مصممة بحيث تحافظ على سلامة النقط وسلامة الورقة عند تحريك الورقة إلى أعلى وأسفل *(ماجدة السيد عبيد، 2000: 128).*

وتتكون آلة "بيركنز" من ستة مفاتيح، تمثل كل منها نقطة من نقاط خلية برايل وتنظم المفاتيح في مجموعتين يتوسطها قضيب للمسافة، حيث تمثل المفاتيح الموجودة إلى يسار قضيب المسافة النقاط 1-2-3 بينما تمثل المفاتيح الموجودة إلى يمينه النقاط 4-5-6 ويمكن بالضغط على هذه المفاتيح كتابة أي جزء من الخلية *(صبحي سليمان، 2007: 147).*



الشكل رقم(6): يوضح آلة "بيركنز" *(منى صبحي الحديدي، 1998: 225).*

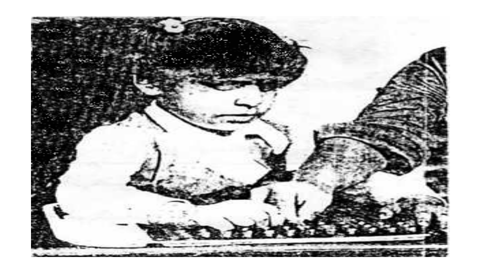
- **جهاز الاوبتاكون (Optacon):** هذا الجهاز الالكتروني يقوم بتحويل الكلمة المطبوعة إلى بديل لمسي، ويتم ذلك عن طريق كاميرا صغيرة تطورها ثم تحولها إلى ذبذبات

يشعر بها الكفيف ويعرف معناها *(طارق كمال، 2007: 122).*



الشكل رقم(7): يوضح جهاز الاوبتاكون *(منى صبحي الحديدي،1998: 250).*

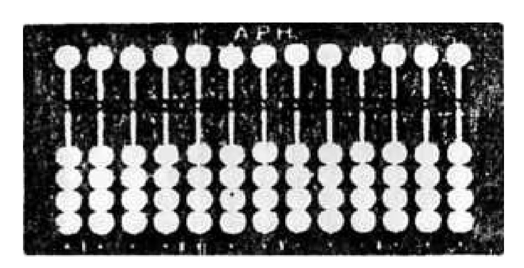
●**لوحة تيلر أو طريقة تيلر:** أول من ابتكر هذه الطريقة لحل العمليات الحسابية "وليم تيلر" عام1838 وسميت باسمه، ويمكن استعمال رموز خاصة لهذه الطريقة لحل جميع العمليات الحسابية والجبرية، وبذلك أمكن حل العمليات الرياضية التي لا يمكن أداؤها بطريقة "برايل" وحدها، ولوحة "تيلر" عبارة عن لوحة معدنية بها ثقوب على شكل نجمة بها ثمانية زوايا في صفوف أفقية ورأسية في نفس الوقت أما الرموز والأرقام فيها عبارة عن منشورات رباعية مصنوعة من المعدن قريبة الشبه بحروف الطباعة *(سعيد محمد السعيد، 2006: 88- 89).*



الشكل رقم(8): يوضح لوحة تيلر *(ماجدة السيد عبيد،2000: 129).*

● **لوحة الابكس (Abacus):** يعتبر العداد الحسابي من الآلات اليدوية القديمة في إجراء

العمليات الحسابية وما زالت مستعملة حتى الآن، وقد طورت هذه الآلة لتساعد المعاقين بصريا على إجراء العمليات الحسابية، كالجمع والطرح والضرب وحساب الجذع التربيعي والنسبة وغيرها ***(ماجدة السيد عبيد، 2000: 129).***



الشكل رقم(9):يوضح لوحة الابكس *(ماجدة السيد عبيد،2000: 129).*

- **المجسمات والكتب المجسمة:** يقوم الكفيف بلمس الأشياء ليأخذ انطباعا عن شكلها أي إعطاء فكرة قريبة عن الأشياء، مثلا يمكن التعرف على تفاصيل الكرة الأرضية من خلال تجسيم الكرة الأرضية وإبراز معالمها ***(اسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، 2004: 89)*** بالإضافة إلى الرسومات الخطية التعليمية مثل رسوم تخطيطية توضح الجهاز الهضمي للإنسان وأجزاء جسمه، كما نجد كذلك الخرائط البارزة والمجسمة والتي تستعمل لتدريس النواحي الطبيعية والحدود مع إظهار خصائص الظاهرة ***(أمل عبد الفتاح سويدان، 2009: 88- 92)*** كما يوضحه الشكل رقم:(10) والشكل رقم:(11).





- الشكل رقم(10):الخريطة البارزة.

- الشكل رقم(11):الخريطة المجسمة.

(الموقع الالكتروني: http://www.lakii.com*)*

- **السبورة المغناطيسية للمكفوفين:** وتستخدم في مجال التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة شأنهم في ذلك كأقرانهم من التلاميذ العاديين، إلا أنه في حالة استخدامها مع الكفيف تستعمل: الأرقام المغناطيسية البارزة، والحروف والإشكال الهندسية المغناطيسية البارزة وغيرها، ولتدريب الطالب على الكتابة على السبورة في خط منتظم توضع شرائط مغناطيسية رفيعة بشكل مستقيم وذلك بمثابة سطور يكتب عليها الطالب بين كل شريطين، ويمكن توظيفها في تدريس بعض المقررات لذوي الإعاقة البصرية مثل القراءة والهجاء، الرياضيات والعلوم وغيرها ***(أمل عبد الفتاح سويدان، 2009: 97- 98)***.

8- أهداف الوسائل التعليمية للمكفوفين:

حسب *"عبد الحكم مخلوف"* فان للوسائل التعليمية أهمية كبيرة في خدمة الموقف التعليمي، وما تؤديه للتلاميذ المكفوفين في هذا المجال ما ياتى:

8-1- معالجة اللفظية:

قد يحدث في كثير من المواقف التعليمية أن يتضمن تقديم الحقائق العلمية للطلبة بعض العبارات أو الاصطلاحات دون أن يكون في ذهن الطالب مفهوم واضح عنها، وذلك لعدم وجود وسيله ما لشرح هذه العبارات والمصطلحات وتبسيط مفهومها أو معناها بطريقة مادية ملموسة، ولكن باستخدام الوسائل المعينة لتوضيح أو تبسيط هذه

العبارات يستطيع الطالب الأعمى أن يدرك معناها إدراكا حسيا فيكون مفهوما واضحا وسليما في ذهنه، لذلك تزود مدارس المكفوفين بكتب الجغرافيا والتاريخ متضمنة الخرائط والرسوم والأشكال بالخط البارز *(عبد الحكم مخلوف،2005: 31)*.

8-2-الإيجابية وإثارة الاهتمام:

لاشك أن استخدام الوسائل التعليمية يعمل على زيادة ايجابية الطلبة العميان ويضاعف اهتمامهم بموضوعات الدرس، فإذا استعان المدرس بوسيلة ما أو أكثر لشرح النقاط الرئيسية لدرس من الدروس استجابت حاسة أو أكثر للطالب في فحص الوسيلة والاستفادة منها فيظهر على الطالب الاهتمام و يستمع للدرس بشغف وشوق ويحدث العكس إذا استمر المدرس في الشرح النظري ولم يستخدم أي وسيلة عند عرض أفكاره، فيظهر على التلاميذ عدم الاهتمام ويلجؤون إلى الشغب داخل القسم *(نفس المرجع: 31-32)*.

8-3-جعل التعليم باقي الأثر:

من الحقائق المسلم بها أن الوسائل المستخدمة في التعلم أو التعليم إذا أحسن استخدامها تجعل التعليم أبقى اثر إذا أنها تقدم خيرات حية قوية التأثير واضحة الإدراك، كما انه أثناء العرض المتأني للوسيلة على الطالب الأعمى تتاح فرصة اكبر له لاستيعاب كل ما تحمله الوسيلة من خبرات أو ما تمثله من حقائق ومعلومات أو انطباعات ايجابية لترسخ في فكر الطالب وحواسه مدة زمنية أطول من تلك التي تم تحصيلها بطريقة لفظية

مجردة، ويؤكد هذه الحقيقة التي تقول: انه كل ما طالت مدة عرض الوسيلة زادت فرصة بقاء خبرات الوسيلة في حواسه، ويثبت هذه الحقيقة نتائج تجارب استخدام الخرائط البارزة والرسوم البارزة والأجهزة المطوعة في مدارس العمياء، أو قيام الطلبة أنفسهم بإجراء بعض التجارب أو المشاركة فيها *(عبد الحكم مخلوف،2005: 32)*.

8-4- توسيع مجالات الخبرة:

تتضمن مناهج بعض المواد الدراسية موضوعات تتصل بالبيئة الخارجية أو فوق مستوى قدرة الطلبة العمياء مما يحد من الإلمام بها نتيجة ما تفرضه الإعاقة البصرية من قصور حسي ومادي، ولكن بعرض أو استخدام الوسائل التعليمية يتمكن المعلم من تدريس موضوعات الدرس وتقديم الحقائق العلمية بطريقة سهلة، مبسطة وواضحة ومن أمثلة ذلك سماع تسجيلات صوتية لبعض الظواهر الطبيعية أوصوت آلات موسيقية مختلفة أو أصوات الحيوانات وطيور غير موجودة في البيئة المحلية أو لمس وفحص نماذج بعض الآثار الهامة *(عبد الحكم مخلوف،2005: 32-33)*.

8-5- تنمية المهارات:

مما لاشك فيه أن الوسائل التعليمية تساعد على تركيز انتباه واهتمام الطالب نحو هدف معين، وهذا شرط من شروط تعلم المهارات، كما أنها تقدم للطالب خطوات تعلم المهارة ومن أمثلة ذلك استخدام التسجيلات الصوتية للتدريب على الخطاب أو الإلقاء أو التمثيل

أو إجادة النطق السليم في تعلم اللغات.

على ضوء ما لمسناه من الدور الكبير الذي تؤديه الوسائل التعليمية في تحسين عملية التعليم، يجدر بنا أن نحرص على الاستفادة منها، وأن نعطي قدرا كافيا من وقتنا وجهدنا لتدبير ما يناسب دروسنا من أصنافها المختلفة وخاصة ما يناسب المعاقين المكفوفين بيننا *(عبد الحكم مخلوف،2005: 33-34)*.

9- الكفيف الجزائري من خلال المواثيق الوطنية (حقوق وامتيازات):

إن مسؤولية التكفل بالكفيف تقع على عاتق الأهل أولا، والمحيط ثانيا وعلى عاتق الدولة أولا وثانيا وثالثا، وقد عمدت الدولة الجزائرية من أجل التكفل بالكفيف بإصدار القوانين والمراسيم التالية:

- قانون رقم 200/63 الصادر بتاريخ 1963/06/08 المتضمن حماية وترقية المكفوفين بالجزائر ***(Journal Officiel, 1963:630)*** **(أنظر الملحق رقم (9-أ))**.
- المرسوم رقم 437/63 المؤرخ في 1963/11/08 المحدد لشروط الحصول على بطاقة الإعاقة البصرية.
- المرسوم رقم 55/64 المؤرخ في 1964/01/31 الذي يمنح للمنظمة الوطنية للمكفوفين الجزائريين صفة الجمعية ذات المنفعة العمومية.
- منشور وزارة الصحة رقم 7629 المؤرخ في 1972/09/09 المتعلق بالحماية

الاجتماعية للمكفوفين.

• منشور وزاري مشترك الصادر بـــ 1980/08/24 المحدد لشروط إعطاء المنحة الخاصة بالإعاقة البصرية.

وعلى إثر هذه الإرادة الوطنية لحماية وتربية الكفيف في الجزائر، لقد اعتمدت الحكومة رسميا يوم 23-1983 قرار كاتب الدولة للشؤون الاجتماعية لدى وزارة التخطيط والتهيئة العمرانية الذي يحتوى على برامج انتقالي يتضمن بناء (08) مدارس للمكفوفين واستمرت الجهود في إنشاء المراكز وتجهيزها إلى أن تصل إلى 12 مركزا خاصا بالمعوقين بصريا في سنة 2000.

كما تم إصدار مرسوم تنفيذي رقم 08–282 مؤرخ في 6 رمضان عام 1429 الموافق لـــ 6 سبتمبر2008 يرسم ما يأتي "إحداث مدرسة لصغار المكفوفين بمدينة سطيف" *(الجريدة الرسمية، 2008: 12–13)*، **(أنظر الملحق رقم (9-ب))**.

ومرسوم تنفيذي رقم 09–328 المؤرخ يوم11أكتوبر2009 يرسم إحداث مدرسة لصغار المكفوفين بالطارف *(الجريدة الرسمية، 2009: 12)*، **(أنظر الملحق رقم (9-ج))**.

ومرسوم تنفيذي رقم 09–430 المؤرخ في 13 محرم عام 1431 الموافق لـــ 30 ديسمبر سنة2009 يتمم قائمة المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا

بإنشاء مدرسة للمكفوفين في أدرار *(الجريدة الرسمية، 2009: 9)*، **(أنظر الملحق رقم (9-د))**.

ومرسوم تنفيذي رقم (10-148) المؤرخ يوم 27 ماي 2010 بعد موافقة رئيس الجمهورية يرسم إنشاء مدرستين للمكفوفين في عنابة والمسيلة *(الجريدة الرسمية، 2010: 7)* **(أنظر الملحق رقم (9-ر))**.

ومرسوم تنفيذي رقم (10-245) المؤرخ يوم 14أكتوبر2010 يرسم إحداث مدرسة للمكفوفين بـــ ورقلة *(الجريدة الرسمية، 2010: 5)*، **(أنظر الملحق رقم (9-س))**.

هذه القوانين والمراسيم وإن كانت في مظهرها توحي بتحمل الدولة لمسؤوليتها منذ سنة (1962) إلى يومنا هذا (2011) اتجاه الكفيف فلم تترك أي مشكلة إلا ووضعت له قانونا خاصا، غير أنه أمام هذه القائمة الطويلة من القوانين ما يزال الكفيف الجزائري مهضوم الحقوق كوّن أغلب هذه القوانين بقيت حبرا على ورق، فالحال نفسه قبل الإعلان عن السنة الدولية للأشخاص المعاقين عام (1981) *(Abdel Kader, 2005: 10)*، وبعدها وبدخولنا القرن الواحد والعشرين لازلنا نردد مشاكل ينبغي أن نكون قد تجاوزناها بكثير.

خلاصة:

يمكن القول أن الكف البصري مجال من مجالات الإعاقة تعمل على إعاقة الفرد عن التوافق والتكيف مع الذات ومع الآخرين ممن يحيطون به، والإعاقة البصرية ليست مجرد قصور على مستوى الجهاز الحسي فقط وإنما ظاهرة تترك أثار نفسية واجتماعية على شخصية المراهق المكفوف، ما يستلزم الرعاية الخاصة لهذه الشريحة من المجتمع وهذا بإلقاء الضوء على أهم العوامل التي تعطي القدرة على تخطي الحواجز سواء كانت تلك الحواجز، صحية أو نفسية أو عقلية أو اجتماعية.

القســم الــثـــانـــي:

الجـــانـــب الـــتطبيقي

الفصل الخامس: منهجية الدراسة

تمهيد

1- التذكير بفرضيات الدراسة

2- حدود الدراسة

3- منهج الدراسة

4- الدراسة الاستطلاعية

5- المجتمع الأصلي

6- عينة الدراسة الميدانية

7- أدوات الدراسة

8- الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة

خلاصة

تمهيد

بعد التطرق إلى الجانب النظري إلى كل فصل على حدى، فصل لتقدير الذات فصل للتحصيل الدراسي، وفصل للمراهق المبصر والكفيف، وفصل للكف البصري سنتطرق للجانب الميداني الذي يتم فيه الإجابة عن أسئلة الدراسة، والتحقق من الفرضيات وذلك بعد الاعتماد على الطريقة التطبيقية في الميدان.

ويحتوي الفصل الأول لهذا الجانب على منهجية الدراسة، أين يتم فيه التذكير بالفرضيات وتحديد حدود ومنهج الدراسة والدراسة الاستطلاعية، مع ذكر المجتمع الأصلي وعينة الدراسة الميدانية، وأدوات الدراسة، والأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة، وأخيرا خلاصة الفصل.

أ- التذكير بفرضيات الدراسة:

أ- الفرضية العامة الأولى:

لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين.

الفرضيات الجزئية التابعة لها:

أ-1- الفرضية الجزئية الأولى:

لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الكلي (الرفاقي، العائلي والمدرسي) والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين.

أ-2- الفرضية الجزئية الثانية:

لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الرفاقي (جماعة الأصدقاء) والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين.

أ-3- الفرضية الجزئية الثالثة:

لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات العائلي والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين.

أ-4- الفرضية الجزئية الرابعة:

لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات المدرسي والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين.

2- الفرضية العامة الثانية:

لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المكفوفين.

الفرضيات الجزئية التابعة لها:

2-1- الفرضية الجزئية الأولى:

لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الكلي (الرفاقي، العائلي والمدرسي) والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المكفوفين.

2-2- الفرضية الجزئية الثانية:

لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الرفاقي (جماعة الأصدقاء) والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المكفوفين.

2-3- الفرضية الجزئية الثالثة:

لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات العائلي والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المكفوفين.

2-4- الفرضية الجزئية الرابعة:

لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات المدرسي والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المكفوفين.

3- الفرضية العامة الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين في تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

الفرضيات الجزئية التابعة لها:

3-1- الفرضية الجزئية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين في تقدير الذات.

2-2- الفرضية الجزئية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين في التحصيل الدراسي.

2- حدود الدراسة:

تعرف الدراسة بحدودها المتمثلة فيما يلي:

2-1- الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة الحالية في عينة الدراسة المتمثلة في عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة (تضمنت السنة الأولى والثانية متوسط والثالثة والرابعة متوسط) الذين تتراوح أعمارهم بين 13 و18 سنة.

كما حددت الدراسة بأدواتها والمتمثلة في مقياس تقدير الذات لـــ" بروس آرهير، Bruss.R. Hair"، والسجل المدرسي لنتائج التحصيل الدراسي للعام الدراسي 2010-2011.

2-2- الحدود المكانية: تقتصر الدراسة الحالية على تلاميذ المرحلة المتوسطة، وهذا سواء للتلاميذ المبصرين أو التلاميذ المكفوفين.

وتتحدد كما يلي:

- بالنسبة للتلاميذ المبصرين فقد اقتصرت الدراسة على تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدرسة " بودلال أعمر ببوخالفة " بولاية تيزي وزو، وتلاميذ المرحلة المتوسطة بمدرسة "عبد الحميد بوحاجي بالمحمدية " بولاية الجزائر العاصمة.

- أما بالنسبة للتلاميذ المكفوفين فقد اقتصرت هذه الدراسة على تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدرسة " رعاية الشباب المكفوفين الصم والبكم ببوخالفة " بولاية تيزي وزو، وتلاميذ المرحلة المتوسطة بمدرسة " المكفوفين بالعاشور " بولاية الجزائر العاصمة.

2-3- الحدود الزمنية: لقد تمت الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام

الدراسي 2010-2011.

3- منهج الدراسة:

إن تحديد الإطار المنهجي من أهم أسس الدراسة العلمية، حيث تتحدد من خلاله طبيعة وقيمة كل بحث، لأن الضبط السليم لمنهجية البحث يضمن الدقة والتسلسل المنطقي لمراحل الدراسة، كما يتضمن أيضا مصداقية النتائج المتحصل عليها.

والمنهج كيفما كان نوعه هو السبيل والكيفية المنظمة التي ترسم لها جملة المبادئ والقواعد المنطلق منها في دراسة مشكلة بحثنا والتي تساعدنا في الوصول إلى نتائج دقيقة وصحيحة *(إخلاص محمد عبد الحافظ، 2000: 83)*.

وانطلاقا من طبيعة الدراسة والبيانات المراد الحصول عليها لمعرفة طبيعة العلاقة بين أبعاد تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين، مع المقارنة بين هاتين الفئتين في تقدير الذات والتحصيل الدراسي، تم استخدام المنهج الوصفي المقارن، الذي عرفه "بشير صالح الرشدي" بأنه: "مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع، اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا لاستخلاص دلالتها، وللوصول إلى نتائج أو تعميمات على الظاهرة أو الموضوع محل البحث" *(بشير صالح الرشيدي، 2000: 59)*

فالمنهج الوصفي يعتمد على دراسة الظاهرة، كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا

دقيقا ويوضح خصائصها عن طريق جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها، ومن ثم تقديم النتائج في ضوئها، ومن خصائص هذا المنهج أنه لا يقف عند حد جمع المعلومات المتعلقة بظاهرة تربوية معينة وتبويبها وتنظيمها من أجل استقصاء جوانب الظاهرة المختلفة، وإنما يذهب إلى أبعد من ذلك فهو يعمد إلى الوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم الواقع من خلال تحليل تلك الظاهرة التربوية أو المشكلة التعليمية وتفسيرها ومقارنتها، ومن ثم التوصل إلى تعميمات ذات مغزى تزيد بها الدراسة رصيد المعرفة عن تلك الظاهرة، وتسهم في تطوير الواقع وتحسينه.

4- الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية من الناحية المنهجية، مرحلة أولية وتمهيدية قبل التطرق للدراسة الميدانية الأساسية لأي بحث علمي، فالدراسة الاستطلاعية للبحث إجراء هام وأساسي لتحديد الموضوع والإحاطة به عن طريق التقرب إلى ميدان البحث، مما يوفر لنا إمكانية اتخاذ الإجراءات المناسبة للتعامل مع الأشكال المطروح، حيث تعتبر هذه المرحلة مرحلة تجريبية للدراسة بقصد اختبار مدى سلامة الأدوات المستخدمة في البحث ومدى صلاحيتها، ويمكن اعتبارها صورة مصغرة للبحث، كما تساعدنا الدراسة الاستطلاعية على اختبار أولى للفروض، حيث تعطينا النتائج الأولية مؤشرات بمدى صلاحية هذه

الفروض، وما هي التعديلات الواجب إدخالها على هذه الفروض وإذا كانت تحتاج إلى تعديلات، كذلك تساعدنا على جمع المعلومات والمعطيات الضرورية للدراسة، مع التحقق من صدق وثبات المقاييس قبل تطبيقه على عينة البحث الأساسية.

والدراسة الاستطلاعية في بحثنا هذا هامة للغاية، لكون مقياس "بروس آرهير" مستخدم ومطبق خارج البيئة الجزائرية وعلى عينات غير جزائرية، كما لم يتم تطبيق المقياس على عينة المراهقين المكفوفين.

ولذلك أول خطوة قمنا بها هو الاتصال بمديرية التربية وبمديرية الخدمات الاجتماعية لولاية تيزي وزو وكذا في الجزائر العاصمة، بغرض الحصول على الموافقة لإجراء الدراسة الاستطلاعية، وهذا بمتوسطة "*بودلال أعمر*" وبمدرسة "رعاية الشباب المكفوفين والصم والبكم ببوخالفة" بولاية تيزي وزو، وبمدرسة " المكفوفين بالعاشور" بولاية الجزائر العاصمة.

وقبل التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس" بروس آرهير،Bruss.R. Hair"، مر إعداد وترجمة المقياس إلى اللغة العربية والتأكد من صدقه وثباته بمرحلتين أساسيتين حتى أصبح صالحا للاستخدام.

المرحلة الأولى: وتم فيها ترجمة المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية ومن اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية للتأكد من صحة الترجمة، وهذا تحت إشراف ثمانية (08)

أساتذة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة مولود معمري بتيزي وزو بكلية الآداب والعلوم الإنسانية (أستاذين (02) في اللغة العربية)، وبكلية الآداب واللغات الأجنبية (ثلاثة (03) أساتذة في اللغة الانجليزية وثلاثة (03) أساتذة في الترجمة) (انظر الملحق رقم (1)).

ثم عرضه على مجموعة من المحكمين بهدف مراجعة الترجمة والتأكد من الصياغة العربية للبنود، وهل تنقل بالفعل المعنى المقصود ؟ وتم بناء على ذلك إجراء عدة تعديلات، وقد تلا ذلك كتابة المقياس في صورته النهائية (أنظر الملحق رقم (2))، بحيث يختار التلميذ إجابة واحدة من أربعة بدائل للإجابة كما يلي:

- أوفق بشدة: وتعني أن مضمون العبارة تعبر عن الطالب بصورة تامة.
- أوافق: وتعني أن مضمون العبارة تعبر عن الطالب ولكن ليس بصورة تامة في أغلب الأحيان.
- لا أوافق: وتعني أن مضمون العبارة لا تعبر عن الطالب على الإطلاق أو بصورة تامة، بل في أغلب الأحيان.
- لا أوافق بشدة: وتعني أن مضمون العبارة لا تعبر عن الطالب على الإطلاق.

المرحلة الثانية: وهي المرحلة التي تم فيها التحقق من صدق وثبات المقياس، والذي تم بإجراء دراسة استطلاعية على عينة أولية من المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين، ويمكن أن نشير إلى الدراسة الاستطلاعية كما يلي:

4-1- حدود الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية بمتوسطة "بودلال أعمر" ببوخالفة، وبمدرسة "رعاية الشباب المكفوفين الصم والبكم" ببوخالفة وهذا بولاية تيزي وزو وبمدرسة " المكفوفين بالعاشور " بولاية الجزائر العاصمة ، خلال شهر ماي للسنة الدراسية (2009 – 2010).

4-2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (30) تلميذا مبصرا (ذكور وإناث) بمتوسطة "بودلال أعمر ببوخالفة" بولاية تيزي وزو، كما تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (30) تلميذا مكفوفا (ذكور وإناث) من مدرسة "رعاية الشباب المكفوفين الصم والبكم ببوخالفة" بولاية تيزي وزو وبمدرسة "المكفوفين بالعاشور" بولاية الجزائر العاصمة تتراوح أعمارهم من13 سنة فما فوق.

4-3- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

كان من نتائج الدراسة الاستطلاعية التعرف على مدى صلاحية المقياس في الدراسة، ومدى ملاءمته لعينة المكفوفين ولعينة المبصرين معا وذلك:

4-3- 1- من حيث وضوح الصياغة اللغوية:

أي مدى وضوح الصياغة اللغوية وتحديد صعوبات فهم العبارات، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة الاستطلاعية على وضوح العبارات وسهولة فهمها، ولم تجد عينة

الدراسة سواءا المراهق المبصر أو المراهق الكفيف صعوبات في فهم اللغة العربية باستثناء بعض المصطلحات الواردة في العبارات، لذلك تم شرح هذه المصطلحات بكلمات بسيطة.

كما لاحظنا الاهتمام الكبير للتلاميذ (المكفوفين والمبصرين معا) بموضوع الدراسة وحرصهم الشديد على الإجابة بكل دقة وصرامة، وتهافتهم إلينا شغفا في المشاركة وتطبيق المقياس عليهم.

4- 3-2- تطبيق مقياس"بروس آرهير،Bruss.R. Hair":

لم تكن هناك أية قيود خاصة بزمن الإجابة على المقياس، ولكن لاحظنا أن الإجابة على بنود المقياس يستغرق من 10 إلى 15 دقائق، وكان الوقت كافيا للإجابة على كل العبارات من طرف التلميذ في مقياس " بروس آرهير،Bruss.R. Hair ".

كما تم تطبيق مقياس"كوبر سميث، Cooper Smith" لاعتبارات إحصائية، وهي تلك المتعلقة بالدراسة السيكومترية للمقياس، حيث طبق على نفس عينة الدراسة الاستطلاعية وفي نفس الوقت.

وبعد استرجاع المقياسين، أي كلا من مقياس " بروس آرهير" ومقياس" كوبر سميث" (لقد تم تطبيق المقياسين بطريقة برايل بالنسبة للمراهق الكفيف) تم حساب الخصائص السيكومترية لمقياس " بروس آرهير".

4-3-3- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

4-3-3-1- الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات " لبروس آرهير":

(أ)- ثبات المقياس:

يقصد بثبات دقة المقياس أو اتساقه، فإذا حصل نفس الفرد على نفس الدرجة (أو درجة قريبة منها) في نفس الاختبار (أو في مجموعات من الأسئلة المتكافئة أو المتماثلة)، وذلك عند تطبيقه أكثر من مرة، مايجعلنا نصف الاختبار أو المقياس في هذه الحالة بأنه على درجة عالية من الثبات *(رجاء محمود أبو علام، 2006: 463).*

وقد قام الباحث" بروس آرهير" بحساب ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق (Test-restest)، والتي أشارت نتائجه إلى استقرار المقياس، حيث نتج عن هذا معاملات ارتباط تتراوح بين (0.56 و0.65) بالنسبة للمقاييس الفرعية وعن معامل ارتباط يساوي (0.74) بالنسبة للمقياس العام.

أما في الدراسة الحالية طبقنا معادلة "سبرمان براون،Spearman Brown" للتجزئة النصفية، فبهذه الطريقة نحصل على الحد الأعلى لثبات لاختبار، فحسب الباحث "فؤاد البهي" (1978) القيمة العددية لثبات الاختبار بطريقة "سبيرمان براون" تدل على الحد الأعلى لثبات الاختبار، وأن طريقة "كودروريشاردسن،Kuder et Richardson" تدل على الحد الأدنى لهذا الثبات، ولهذه الحدود أهميتها القصوى في صحة الحكم على الثبات *(إبراهيم فيوليت* فؤاد، *1998: 111).*

وطبقا لطريقة "سبيرمان براون" يقسم الاختبار بعد تطبيقه مرة واحدة، إلى جزأين متبعين في ذلك مثلا: التقسيم على أساس الفقرات الفردية والفقرات الزوجية، وبعد تطبيق الاختبار يتم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في الجزأين، وتصحيح هذا المعامل يكون باستخدام معادلة " سبيرمان بروان "، وذلك للحصول على معامل الثبات ككل *(محمد مزيان، بدون تاريخ: 157)*.

حساب معامل الارتباط بمعادلة بيرسون:

$$\frac{\text{ن}\,(\text{س}\,.\text{ص}) - (\text{مج س})\,(\text{مج ص})}{\sqrt{\left[\text{ن مج س}^{2} - (\text{مج س})^{2}\right]\left[\text{ن مج ص}^{2} - (\text{مج ص})^{2}\right]}}$$

حيث:

س= الدرجات الفردية.

ص= الدرجات الزوجية.

ن= عدد الأفراد *(إبراهيم فيوليت فؤاد، 1998: 112)*.

معادلة سبيرمان براون:

$$\text{ر} = \frac{2 \times \text{ر}_{\frac{1}{2}\frac{1}{2}}}{1 + \text{ر}_{\frac{1}{2}\frac{1}{2}}}$$

ر= معامل الثبات *(نفس المرجع: 112)*.

وتم حساب هذا الثبات لدى عينة المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين كل على حدى، وقمنا بإجراء معادلة "*سبرمان بروان*" بين مجموع درجات العبارات الفردية والتي بلغ عددها في هذه الدراسة (15)، ومجموع درجات العبارات الزوجية بلغ عددها (15) عبارة كذلك، وقدر معامل ارتباط المقياس لدى عينة المراهقين المبصرين وكذا المراهقين المكفوفين كما يلي:

- **لدى عينة المراهقين المبصرين:** قدر معامل ارتباط مقياس"بروس آرهير" بـــ:R :0.60 وتشير هذه النتيجة إلى أن المقياس يتميز بمعامل ثبات عالي.
- **لدى عينة المراهقين المكفوفين:** قدر معامل ارتباط مقياس"بروس آرهير" بـــ:R:0.80 وتشير هذه النتيجة أيضا إلى أن المقياس يتميز بمعامل ثبات عالي.

وما هو ملاحظ أن الثبات ضروري للقياس، ولكنه ليس بديلا عن الصدق، والمقياس الذي يعطينا درجة غير مستقرة أو غير متسقة، لا يمكن أن يكون صادقا، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى، إذا كانت درجة ثبات الاختبار عالية جدا، فهذا ليس دليلا على صدق المقياس، فحسب الباحث " رجاء محمود أبو علام " فان انخفاض معامل الثبات يحد من الصدق، ولكن ارتفاع معامل الثبات لا يضمن درجة مرضية من الصدق *(رجاء محمود أبو علام، 2006: 464)*، ولهذا قمنا بحساب صدق المقياس للتأكد من صدقه.

(ب)- صدق المقياس:

الصدق أهم خاصية من خواص القياس، ويشير مفهوم الصدق إلى: " الاستدلالات الخاصة التي تخرج بها من درجات المقياس من حيث مناسبتها، معناها وفائدتها، وتحقيق صدق القياس معناه تجمع الأدلة التي تؤيد مثل هذه الاستدلالات" ***(رجاء محمود أبو علام، 2006: 447)***، ويعتبر المقياس صادقا إذا كان يقيس ما وضع لقياسه ***(محمد مصطفي زيدان واحمد محمد عمر، بدون تاريخ: 109)***، مع العلم أن هناك عدة أنواع من الصدق، وقد أنتج مقياس تقدير الذات الأصلي لــ" بروس آرهير،Bruss.R. Hair "، معامل ارتباط مرتفع بــ 0.83 مع كل من اختبار "روزنبرج، Rozenberg" و"كوبر سميث، Coope Smith" مما يشير إلى وجود صدق تجريبي واضح.

وللتأكد من صدق مقياس" بروس آرهير" في الدراسة الحالية، تم الاعتماد على صدق المحكمين وصدق الذاتي، مع الصدق التلازمي، وهي كما يلي:

1- صدق المحكمين:

لحساب صدق المقياس في البيئة الجزائرية، قمنا بتوزيع أداة الدراسة في صورتها الأولية (انظر الملحق رقم (1)) على عدد من المحكمين (ن = 10) من ذوي الخبرة والتخصص في مجال التربية وعلم النفس، من أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا في جامعة مولود معمري بتيزي

وزو، وجامعة الجزائر العاصمة ببوزريعة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس ببوزريعة، وقد أبدى المحكمين آرائهم حول مدى وضوح عبارات الاستبيان، وقد قمنا بإجراء التعديلات وهذا بتعديل بعض عبارات أداة الدراسة، وقد جاءت عبارات الاستبيان كالتالي:

المحور الأول: عبارات تصف تقدير الذات الرفاق، وتتمثل في العشرة (10) عبارات الأولى من المقياس.

المحور الثاني: عبارات تصف تقدير الذات العائلي، وتتمثل في العشرة (10) عبارات الثانية من المقياس.

المحور الثالث: عبارات تصف تقدير الذات المدرسي، وتتمثل في العشرة (10) عبارات الثالثة من المقياس.

أما التعديلات التي أدلت بها عينة المحكمين الأجلاء فالجدول الأتي يوضح تلك التعديلات.

جدول رقم (1): نتائج صدق المحكمين لمقياس تقدير الذات

عدد المحكمين	عدد العبارات		الحكم على العبارات					
			واضحة		مناسبة (ملائمة)		يعاد صياغتها	
	ن	%	ن	%	ن	%	ن	%
10	30	% 100	29	% 96.67	30	% 100	4	% 33.33

يوضح الجدول رقم (1) أن عدد العبارات الواضحة هي 29 من 30 عبارات، أي أن عبارة واحدة فقط غير واضحة، وهي العبارة رقم (2) من محور تقدير الذات المدرسي

والتي تقول "أنا جيد في فعل الأشياء مثلي مثل الآخرين"، في حين وجد الأساتذة الأجلاء أن العبارات الأخرى واضحة وهذا بنسبة 99.67 %، كما أنهم أشاروا على أن جميع عبارات المقياس مناسبة وملائمة للغرض والهدف الموضوع لأجله وهذا بنسبة 100 % في حين أن 33.33 % أي ما يعادل أربعة (04) عبارات، فقد قمنا بحذف بعض المفردات، وتعديلها وإعادة صياغتها في ضوء ما صاغه به المحكمين من اقتراحات بناءة

وتجدر الإشارة إلى أنه رغم اعتبار صدق المحكمين أكثر محكمات الصدق المستخدمة وأكثرها انتشارا من جهة، فمن جهة أخرى يعتبر أضعفها وأكثرها عرضة للانتقاد الحاد، وذلك لأن هذا المحك يعتمد في جوهره على حكم الخبراء والمتخصصين في المجال، وفي هذا المجال يذهب كل من "بلاكرو، Blacker" و"رينكو، Runco" (1998) و"كروبلي، Cropley" (2000)، إلى اعتبار أن تقدير المحكمين مهما بلغت درجة تخصصهم فإنها تخضع للتقدير الشخصي والذاتي ومن ثم عرضته للتحيزات الشخصية *(خالد عبد الرزاق السيد، 2002: 395).*

2- الصدق الذاتي:

يقصد بالصدق الذاتي صدق نتائج الاختبار، وهذه النتائج خالية من أخطاء القياس، ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات.

$$\text{معامل الصدق الذاتي} = \sqrt{\text{معامل ثبات الاختبار}}$$

2-1- معامل الصدق الذاتي لدى عينة المراهقين المبصرين في مقياس" بروس آرهير":

جدول رقم (2) يبين معامل الثبات والصدق الذاتي لدى عينة المبصرين.

حجم العينة	معامل الثبات	الصدق الذاتي
30	0.66	0.81

يوضح الجدول رقم (2) قيمة معامل الثبات التي تقدر بـــ 0.66، وقيمة معامل الصدق والتي تقدر بـــ0.81، وحسب هذا الجدول تشير النتيجة إلى أن صدق المقياس عال، وأنه يقيس لما وضع لقياسه.

2-2- معامل الصدق الذاتي لدى عينة المراهقين المكفوفين في مقياس" بروس آرهير":

جدول رقم (3) يبين معامل الثبات والصدق الذاتي لدى عينة المكفوفين.

حجم العينة	معامل الثبات	الصدق الذاتي
30	0.80	0.89

يشير الجدول رقم (3) إلى قيمة معامل الثبات التي تقدر بـــ 0.80، وقيمة معامل الصدق الذاتي والتي تقدر بـــ 0.89، وحسب هذه النتيجة فصدق المقياس عال، ويقيس لما وضع لقياسه.

3- الصدق التلازمي:

نعني بالصدق التلازمي: "مدى ارتباط درجات المقياس بالدرجات أو البيانات التي

تجمع من محك آخر وقت إجراء الاختبار، أي أننا نقارن بين درجات الأفراد في المقياس ودرجاتهم على مقياس موضوعي آخر تقيس نفس السمة تقريبا التي تقيسها المقياس، وذلك بأن يعطي الأفراد درجات على المحك في نفس الوقت الذي نطبق فيه المقياس أو قبلها بقليل" *(رجاء محمود أبو علام، 2006: 453)*.

ولحساب صدق المقياس بصورته النهائية تم حساب معامل الارتباط بين مقياس " بروس آرهير" ومقياس "كوبر سميث " لتقدير الذات، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

3-1- معامل الصدق التلازمي لدى عينة المراهقين المبصرين:

وصلت قيمة معامل الصدق التلازمي بين مقياس " بروس آرهير" ومقياس "كوبر سميث" إلى 0.73، وهو معامل ارتباط مرتفع، مما يدل على وجود اتفاق وانسجام من جهة الصدق بين المقياسين لدى المراهقين المبصرين.

3-2- معامل الصدق التلازمي لدى عينة المراهقين المكفوفين:

تم حساب صدق التلازمي عند المراهقين المكفوفين في مقياس "بروس آرهير" بمعامل الارتباط بين هذا المقياس ومقياس "كوبر سميث" لتقدير الذات، والتي وصلت قيمتها 0.90، وهو معامل ارتباط مرتفع، مما يدل على وجود اتفاق وانسجام من جهة الصدق بين هاذين المقياسين.

5- المجتمع الأصلي:

يسميه البعض "المجتمع الإحصائي"، كما يطلق عليه البعض إسم "مجتمع الدراسة"، ومهما كانت تسميته، فمجتمع الدراسة هو المجتمع الذي يسحب منه الباحث

عينة بحثه، وهو الذي يكون موضع الاهتمام في البحث والدراسة، إضافة إلى ذلك مجتمع الدراسة هو مجموعة من المعتبرات تشترك في صفات وخصائصه محددة ومعينة من قبل الباحث، إنه الكل الذي نرغب بدراسته مثل: مجتمع طلبة التعليم الثانوي، وفي أغلب الدراسات لا نستطيع دراسة أو حصر كل مفردات المجتمع، نظرا لما قد تتطلبه هاتان العمليتان من وقت طويل أو جهد كبير أو تكاليف باهظة، وفي مثل هذه الدراسات يتم جمع البيانات من جزء فقط من مفردات يسمي العينة ***(محمد بوعلاق، 2009: 15)***، وما العينة التي تختارها هنا إلا وسيلة لدراسة خصائص المجتمع، فالمجتمع هو الهدف الأساسي من الدراسة حيث أن الباحث يعمم في النهاية النتائج عليه ***(رجاء محمود أبو علام، 2006: 154).***

والمجتمع الأصلي الذي أخذنا منه عينة الدراسة، والمتمثلة في المراهقين المبصرين المتواجدين في إكمالية " بودلال أعمر" ببلدية بوخالفة بولاية تيزي وزو والمتواجدين في إكمالية "عبد الحميد بوحاجي" ببلدية المحمدية بولاية الجزائر العاصمة والمراهقين المكفوفين المتواجدين بمدرسة "رعاية الشباب المكفوفين الصم والبكم" ببوخالفة بولاية تيزي وزو، المتواجدين بمدرسة " شباب المكفوفين بالعاشور" درارية، بولاية الجزائر العاصمة، والجدول التالي يبين أسماء المتوسطات والمدارس وعدد التلاميذ فيها.

جدول رقم (4): يوضح أفراد مجتمع الدراسة

أسماء المتوسطات والمدارس ومكان تواجدها	عدد التلاميذ
متوسطة: عبد الحميد بوحاجي -الجزائر العاصمة-	712
متوسطة: بودلال أعمر - تيزي وزو-	393
مدرسة: الشباب المكفوفين العاشور -الجزائر العاصمة-	147
مدرسة: رعاية الشباب المكفوفين الصم والبكم – تيزي وزو-	54

يبين الجدول رقم (4) أن عدد التلاميذ المبصرين في المتوسطات (1105) تلميذا، أما عدد التلاميذ المكفوفين في المدارس (201) تلميذا.

6- العينة:

هي مجموعة جزئية من مجتمع له خصائص مشتركة **(رجاء محمود أبو علام، 2006: 156)**، يهدف تمثيل المجتمع المسحوبة منه تمثيلا صادقا حتى يتسنى للباحث استخدام بيانات ونتائج العينة في تقدير معالم المجتمع بشكل جيد، ولتعليم النتائج التي يحصل عليها الباحث على المجتمع بأكمله ***(محمد بوعلاق، 2009: 15)***.

6-1- كيفية اختيار العينة:

تم اختيار عينة بحثنا بطريقة عشوائية بسيطة على تلاميذ المرحلة المتوسطة (السنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة متوسط) في كل من متوسطة للمبصرين ومتوسطة من

مدرسة للمكفوفين بولاية تيزي وزو، وفي كل من متوسطة للمبصرين ومتوسطة من مدرسة للمكفوفين بولاية الجزائر العاصمة(لم تشمل أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية) وتم تطبيق المقياس على التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم من (13-18سنة).

6-2-حجم العينة:

من المتعارف عليه أنه كلما كان حجم عينة البحث كثيرا كلما كانت النتائج المتحصل عليها أكثر دقة وتمثيلا، لكن هناك العديد من العوامل تحول دون قدرة الباحث على تبني عينة كبيرة للدراسة كعامل الوقت والمال.

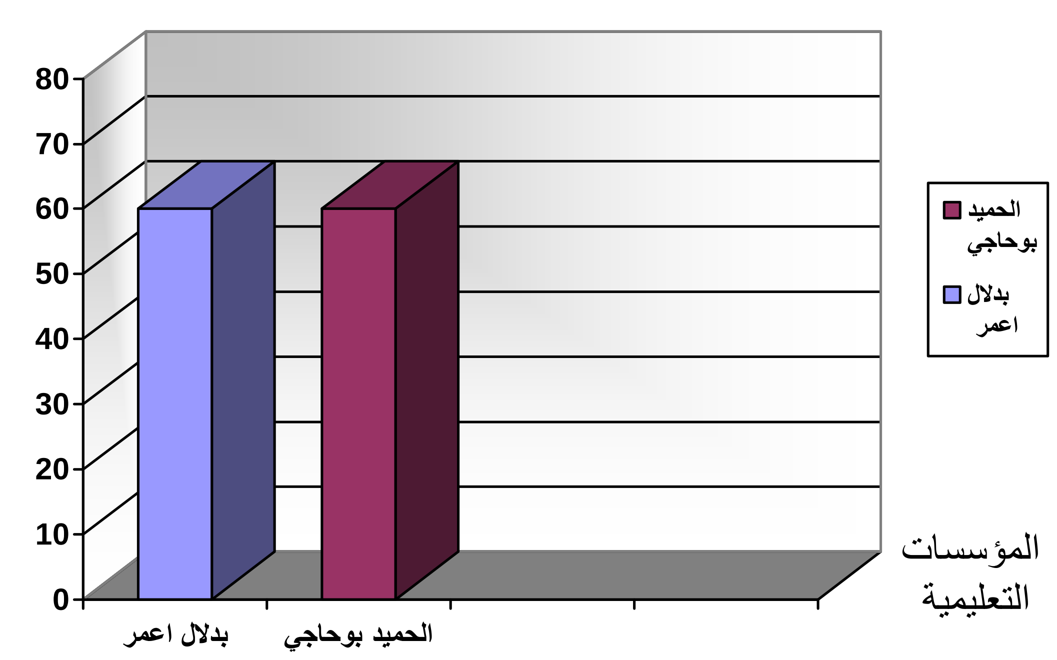
عينة الدراسة الحالية تمثلت في مجموعة من التلاميذ المبصرين والتلاميذ المكفوفين ممن تتراوح أعمارهم بين 13-18 سنة، والتي بلغ حجم العينة في البداية 260 تلميذا وتلميذة وفيما يلي توضيح لكل منهم.

6-2-1-التلاميذ المبصرين:

قمنا بتوزيع 130 نسخة من مقياس "بروس آرهير" على التلاميذ المبصرين في متوسطة "عبد الحميد بوحاجي" المحمدية (الجزائر العاصمة)، وبمتوسطة "بودلال أعمر" بوخالفة (تيزي وزو)، وهذا بمساعدة مستشاري التوجيه المدرسي والمهني وأساتذة الأقسام في كل المؤسستين، لكن بعد تحليل استمارات الاستبيان، استبعدنا 10 حالة منها 07 مراهق، و03 مراهقة لم تكن مطابقة لشروط الاختبار، فمنهم من أهمل الاستمارة ومنهم من نسي بعض الإجابة على بعض الأسئلة، وهكذا بعد استبعاد كل الحالات انتهينا إلى العينة النهائية، والتي كان حجمها 120 مختبرا (مراهق ومراهقة) موزعين على المؤسستين المذكورتين سابقا، والجدول التالي يبين توزيع أفراد العينة وفقا للمؤسسات التعليمية.

جدول رقم (5): توزيع أفراد عينة المراهقين المبصرين وفقا للمؤسسات التعليمية.

المؤسسات التعليمية	عدد الأفراد	النسبة المئوية
متوسطة "بودلال اعمر" بوخالفة (تيري وزو)	60	%50
متوسطة "عبد الحميد بوحاجي" المحمدية(الجزائر العاصمة)	60	%50
المجموع	120	%100



شكل رقم (12) يمثل العرض البياني عن طريق الأعمدة البيانية لعينة المبصرين حسب المؤسسات التعليمية.

يتضح من خلال الجدول رقم (5)، والشكل البياني رقم (12)، أن هناك تجانس في توزيع

أفراد العينة حيث بلغت النسبة المئوية في كلا المؤسسين التعليميتين 50 %.

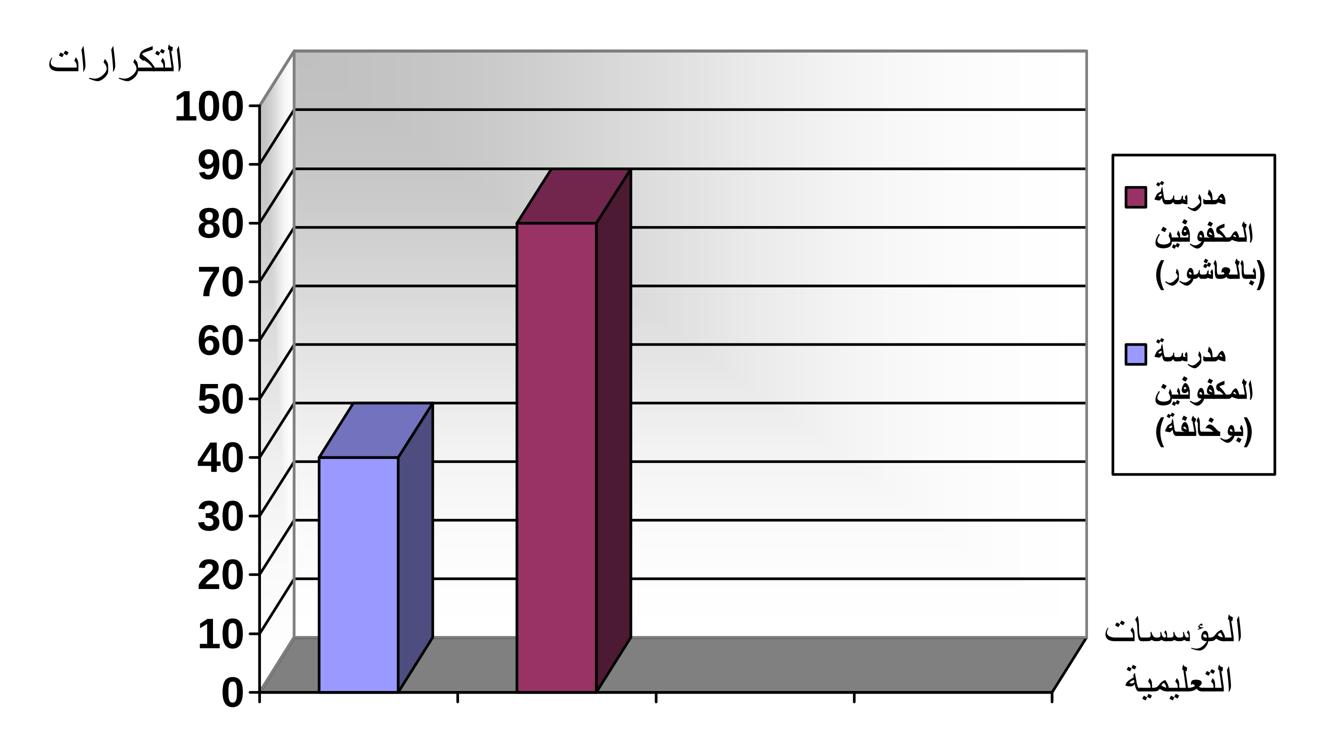
6-2-2-التلاميذ المكفوفين:

بلغ عدد أفراد الدراسة من التلاميذ المكفوفين الذين طبق عليهم مقياس "بروس آرهير" على 130 تلميذا، وقد تم تطبيق المقياس عن طريق المقابلة، والتي تعد من أكثر الوسائل المستعملة للحصول على المعلومات الشخصية، وإننا في هذا البحث لم نستعمل المقابلة كأداة رئيسية للبحث، بل لإمكانية تطبيق المقياس والذي قمنا بتطبيقه فرديا، نظرا للعجز الذي تعاني منه هذه الفئة، وتم ذلك قراءتنا لبنود المقياس على كل تلميذ على حدى مع تسجيل الإجابات، ولكن أثناء تطبيق المقياس تم إلغاء 10 نسخ منها، وهذا لعجز أصحابها على مواصلة الإجابة عن أسئلة الاختبار بسبب بعض الظروف كالإحراج والخجل والوقت، كما قمنا بإلغاء البعض لكي يتساوى حجم عينة المراهقين المكفوفين مع عينة المراهقين المبصرين، ليصبح حجم العينة النهائية 120 تلميذا كفيفا.

والجدول مع الشكل المواليان يبين توزيع أفراد الدراسة من التلاميذ المكفوفين تبعا للمؤسسات التعليمية.

جدول رقم (6): توزيع أفراد عينة المراهقين المكفوفين وفقا للمؤسسات التعليمية.

المؤسسات التعليمية	عدد الأفراد	النسبة المئوية
مدرسة المكفوفين ببوخالفة (تيري وزو)	40	%33.33
مدرسة المكفوفين العاشور (الجزائر العاصمة)	80	%66.67
المجموع	120	% 100



شكل رقم (13) يمثل العرض البياني عن طريق الأعمدة البيانية لعينة المبصرين حسب المؤسسات التعليمية.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (6) والشكل البياني أعلاه، والشكل البياني رقم (13) عدم تجانس توزيع أفراد العينة حسب المؤسسات التعليمية حيث بلغت النسبة المئوية %33.33 في مدرسة "رعاية الشباب المكفوفين والصم والبكم" ببوخالفة (ولاية تيري وزو)

أما بمدرسة " المكفوفين العاشور" (ولاية الجزائر العاصمة) بلغت النسبة المئوية %66.67.

6-3- خصائص العينة:

لقد أخذنا في الاعتبار أن تكون العينة ممثلة تمثيلا حقيقيا للمجتمع المدروس الحقيقي (المجتمع الأصلي)، وللتوصل إلي التمثيل أكدنا على ما يلي:

1- توسيع حجم العينة بأكبر عدد ممكن من التلاميذ الدارسين ذكور وإناث.

2- تنويع المدارس التي تجرى فيها الدراسة.

3- تطبيق مبدأ عشوائية العينة حتى تكون أكثر تمثيلا وصدقا للمجتمع الأصلي.

4-التركيز علي فترة المراهقة وهي المرحلة التي يعتبرها كثير من الباحثين بأنها عمر المشكلات والصراعات الانفعالية. وأخذنا الفترة الممتدة من 14-18 سنة. وهي المرحلة نفسها التي تطابق المدرسة المتوسطة بمستوياتها الأول والثاني مع الثالث والرابع متوسط.

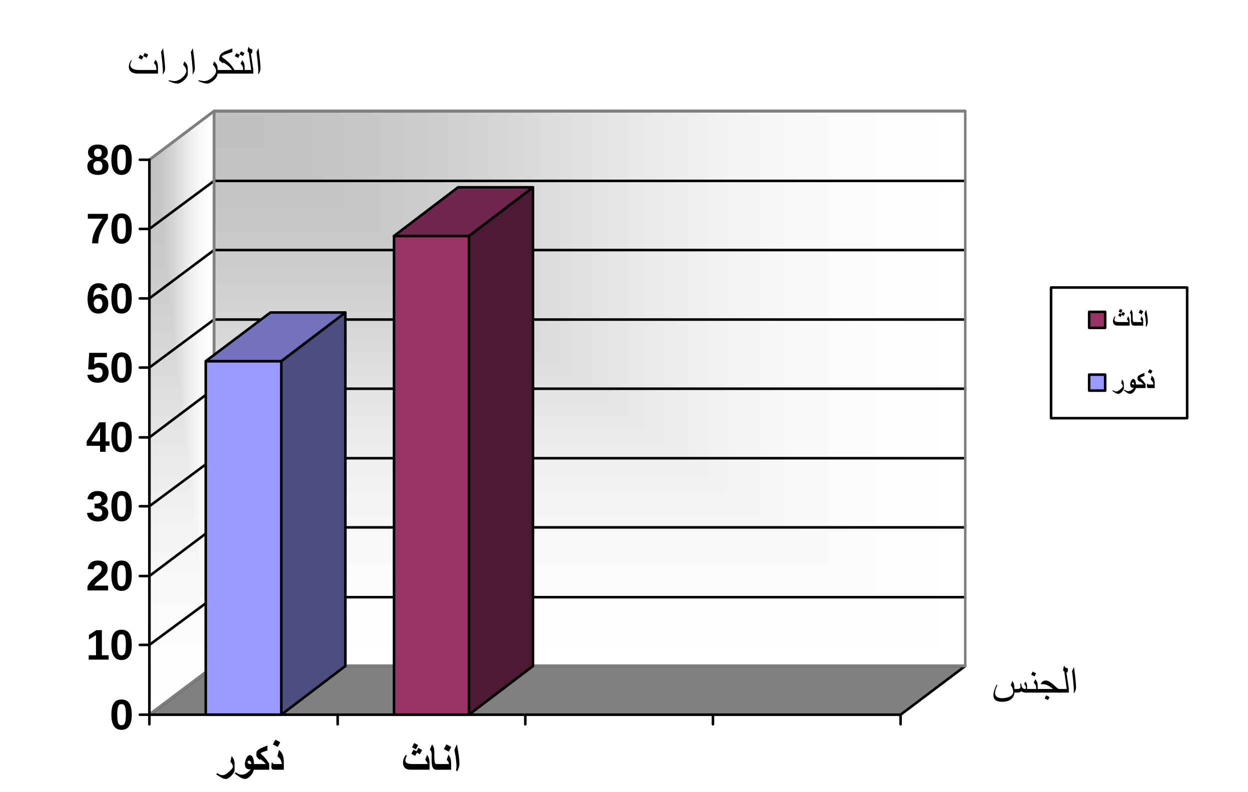
وانطلاقا من هذه الاعتبارات والأسس كانت العينة المختارة من المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين، والممثلة للمجتمع المدروس تتميز بأهم الخصائص التالية:

6-3-1- خصائص عينة المراهقين المبصرين :

• **خصائص العينة حسب الجنس:** الذي نوضحه في الجدول التالي:

جدول رقم (7): توزيع أفراد العينة وفق الجنس.

الجنس	عدد الأفراد	النسبة المئوية
ذكور	51	%42.5
إناث	69	%57.59
المجموع	120	%100



شكل رقم (14): العرض البياني عن طريق الأعمدة البيانية لعينة المبصرين حسب الجنس

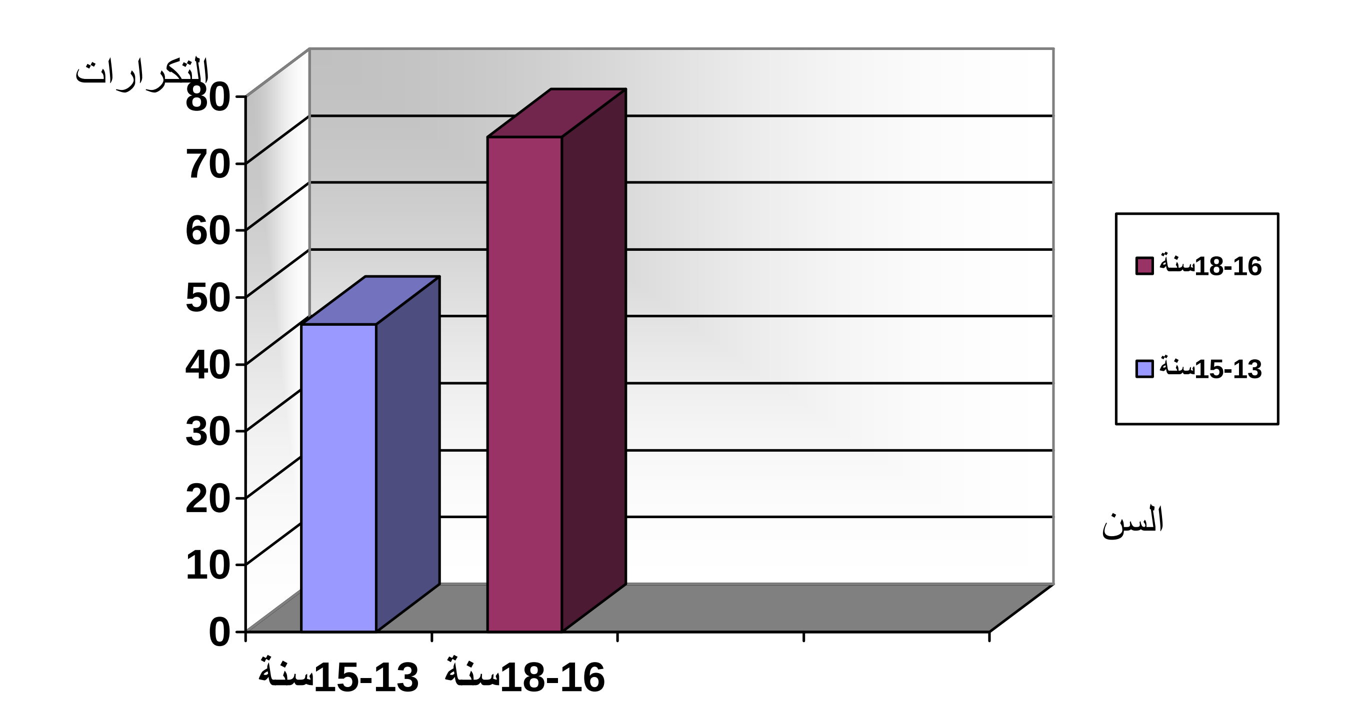
يتضح من خلال الجدول رقم(7)، والشكل البياني أعلاه، أن نسبة عدد الإناث 42.5% وهي

أكثر من نسبة عدد الذكور والتي تقدر بــ 57.59%.

•خصائص العينة حسب السن:

جدول رقم (8): توزيع أفراد العينة وفق السن.

السن	عدد الأفراد	النسبة المئوية
13 إلى 15 سنة	46	%38.33
16 إلى 18 سنة	74	%61.67
المجموع	120	%100



شكل رقم(15): يمثل العرض البياني لعينة المبصرين عن طريق الأعمدة البيانية حسب السن

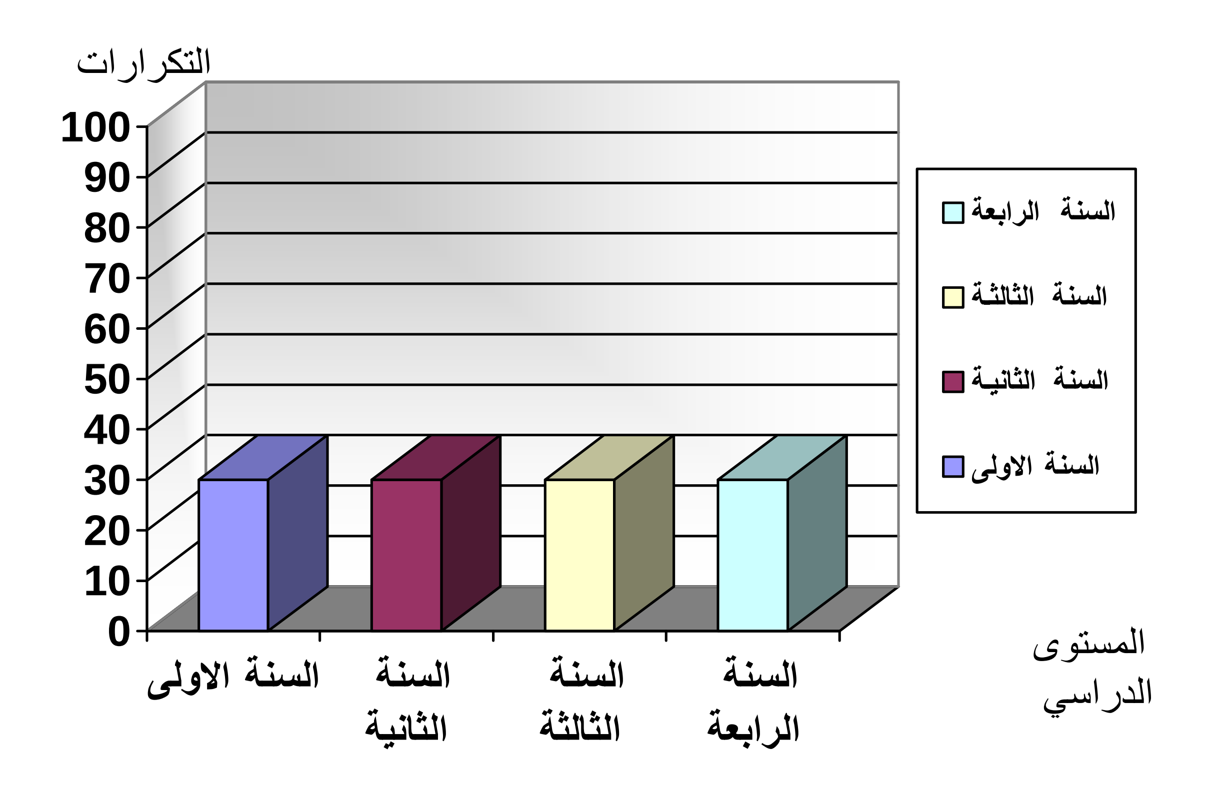
يتبين من خلال الجدول رقم(8)، والشكل البياني أعلاه، أن عدد أفراد العينة الواقعة

أعمارهم ما بين 16-18 سنة تقدر بـــ61.67 % أكبر من نسبة أفراد العينة الواقعة أعمارهم ما بين 13-15 سنة والتي تقدر بـــ 38.33 %.

- **خصائص العينة حسب المستوى الدراسي:**

جدول رقم (9): توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي:

المستوى الدراسي	عدد الأفراد	النسبة المئوية
السنة الأولي متوسط	30	%25
السنة الثانية متوسط	30	%25
السنة الثالثة متوسط	30	%25
السنة الرابعة متوسط	30	%25
المجموع	120	% 100



شكل رقم (16): يمثل العرض البياني لعينة المبصرين عن طريق الأعمدة البيانية حسب المستوى الدراسي

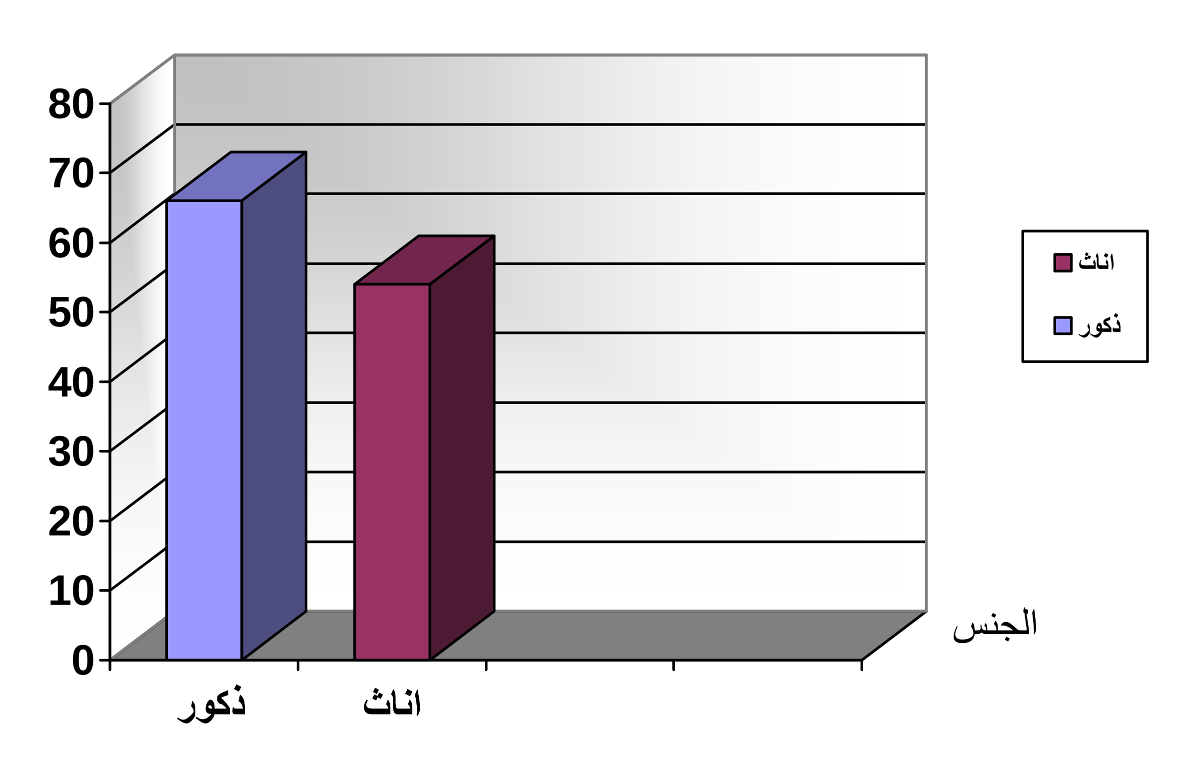
نلاحظ من خلال الجدول رقم (9)، والشكل البياني رقم(16)، أن أفراد العينة تتجانس في توزيعها من حيث المستوى الدراسي إذ بلغت النسبة المئوية في كل سنة 25%.

6-3-2- خصائص عينة المراهقين المكفوفين:

- **خصائص العينة حسب الجنس: الذي نشمله في الجدول التالي:**

جدول رقم (10): توزيع أفراد العينة وفق الجنس.

الجنس	عدد الأفراد	النسبة المئوية
ذكور	66	%55
إناث	54	%45
المجموع	120	%100



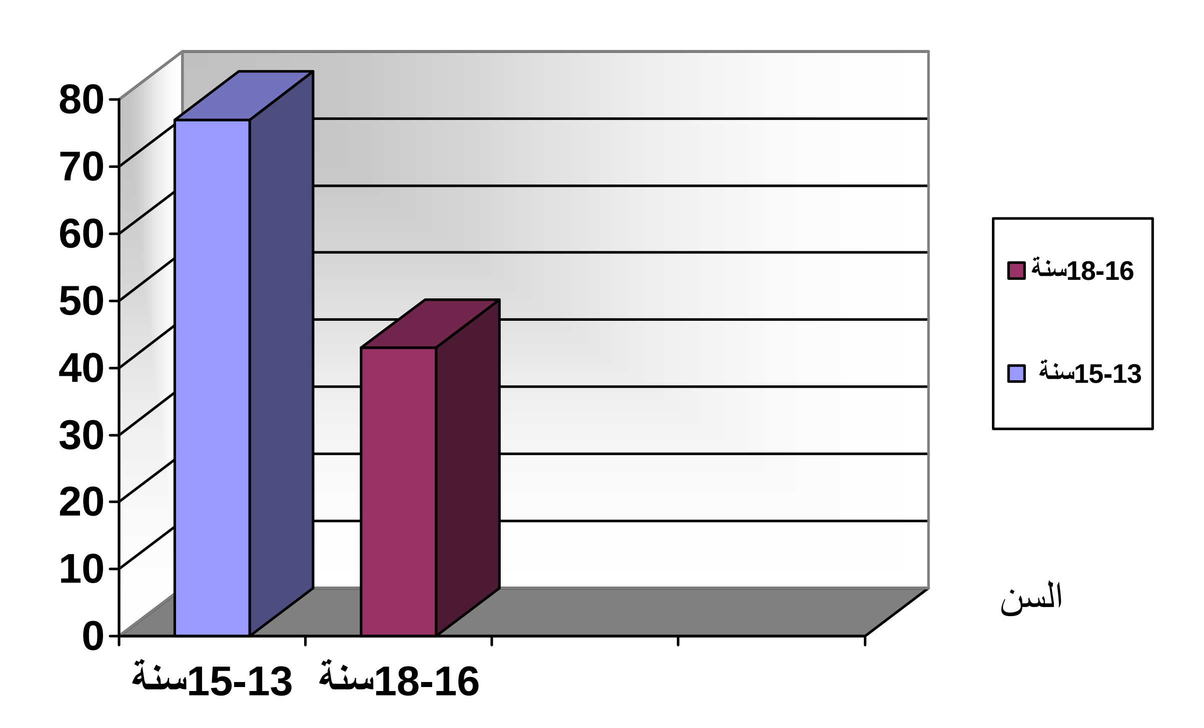
شكل رقم(17) العرض البياني عن طريق الأعمدة البيانية لعينة المكفوفين حسب الجنس

نلاحظ من خلال الجدول رقم(10) والشكل البياني أعلاه، أن الذكور يفوق الإناث عددا.

• **خصائص العينة حسب السن:**

جدول رقم (11): توزيع أفراد العينة وفق السن.

السن	عدد الأفراد	النسبة المئوية
13 إلى 15 سنة	77	%64.17
16 إلى 18 سنة	43	%35.83
المجموع	120	%100



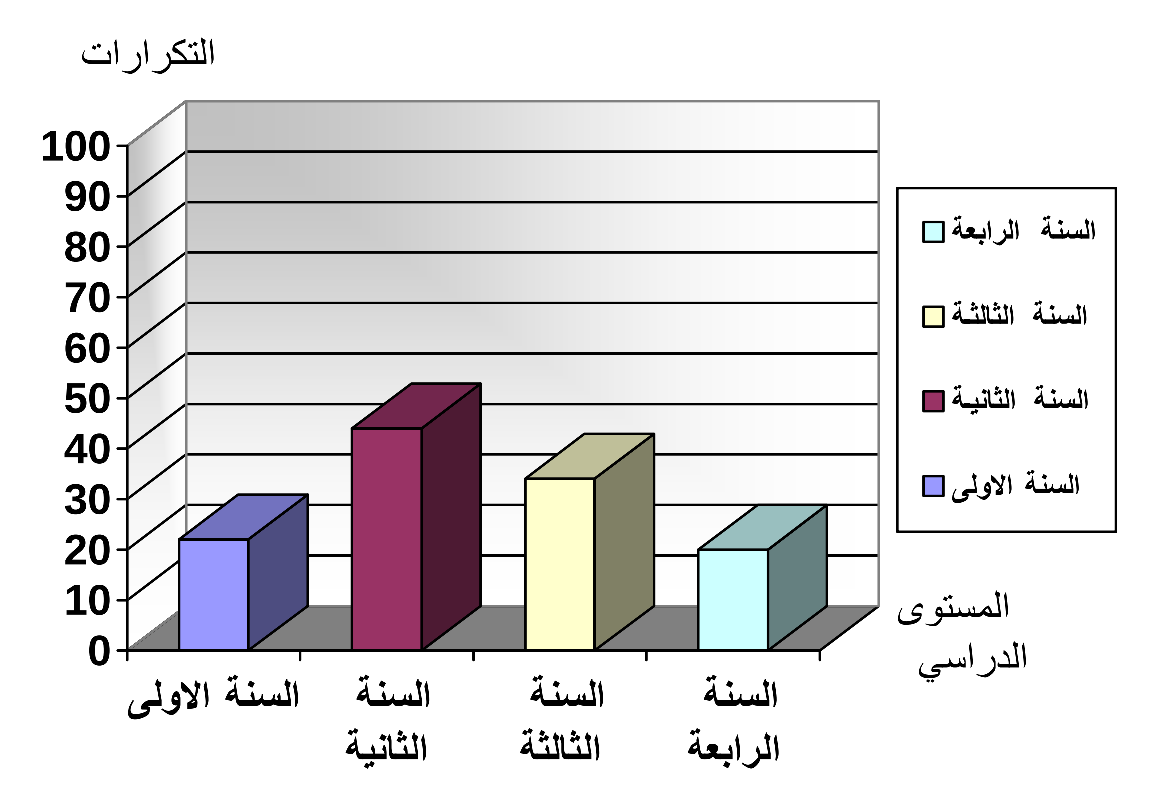
شكل رقم (18) يمثل العرض البياني عن طريق الأعمدة البيانية لعينة المكفوفين حسب السن.

يتبين من خلال الجدول رقم(11)، الشكل البياني(18)، أن عدد أفراد العينة الواقعة أعمارهم ما بين 13-15 سنة تقدر بـــ64.17 % أكبر من نسبة أفراد العينة الواقعة أعمارهم ما بين 16-18 سنة والتي تقدر بـــ 35.83 %.

- **خصائص العينة حسب المستوي الدراسي:**

جدول رقم (12): توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي:

المستوي الدراسي	عدد الأفراد	النسبة المئوية
السنة الأولي متوسط	22	%18.33
السنة الثانية متوسط	44	%36.67
السنة الثالثة متوسط	34	%28.33
السنة الرابعة متوسط	20	%16.67
المجموع	120	% 100



شكل رقم (19) يمثل العرض البياني لعينة المكفوفين عن طريق الأعمدة البيانية حسب المستوى الدراسي.

يتبين من خلال الجدول رقم (12)، الشكل البياني رقم (19)، أن توزيع أفراد العينة غير متجانس حسب المستوى الدراسي، فأعلى نسبة مئوية والتي تقدر بـــ 36.67 % نجدها في السنة الثانية متوسط، وادني نسبة مئوية نجدها في السنة الرابعة متوسط والتي تقدر بـــ 16.67 %.

7- أدوات الدراسة:

يؤكد " **محمد مسلم** " بخصوصه الأدوات المنهجية (أدوات البحث) أن اختيار الأداة والوسيلة يتوقف على:

- موضوع البحث.
- طبيعة الموضوع.
- نوعية مجتمع الدراسة.
- الظروف والملابسات التي تحيط بالموضوع.

ويمكن للباحث أن يختار وسيلة واحدة كما يمكنه أن يحدد الوسائل حسب هدف البحث *(محمد مسلم، 2002: 36).*

وفي ضوء أهداف الدراسة الحالية، وكذلك في ضوء التساؤلات والفروض التي تم استعراضها في الفصول السابقة، فقد تم استخدام الأدوات الآتية:

- مقياس تقدير الذات " لبروس آرهير" (1985).
- السجل المدرسي لعلامات التلاميذ.

7-1-مقياس تقدير الذات لبروس آرهير (Bruss.R. Hair):

7-1-1- *وصف مقياس تقدير الذات:*

أعد مقياس تقدير الذات الذي تم استخدامه في الدراسة من طرف الباحث "بروس

آرهير، Bruss.R. Hair عام (1985م)، وتكون المقياس من ثلاثين عبارة لقياس ثلاثة أبعاد، افترض "بروس آرهير" أنها تمثل مجالات تقدير الذات، ويمكن اعتباره كمقياس عام لتقدير الذات لدى الطلاب الذين تتراوح أعمارهم ما بين (6 -12) سنة فما فوق وهي: تقدير الذات العائلي، تقدير الذات المدرسي، تقدير الذات الرفاقي (جماعة الأصدقاء). والجدول التالي يوضح توزيع عبارات المقياس على الأبعاد الثلاثة.

جدول رقم (13): توزيع عبارات المقياس على الأبعاد الثلاثة.

تقدير الذات العائلي	تقدير الذات المدرسي	تقدير الذات الرفاقي
1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5
6	6	6
7	7	7
8	8	8
9	9	9
10	10	10

يتبين لنا من خلال هذا الجدول تجانس توزيع بنود المقياس على المقاييس الفرعية للمقياس، إذ بلغ عدد البنود في كل مقياس فرعي (10) بند.

7-1-2- *إعداد تعليمة المقياس:*

تم إعداد تعليمة الإجابة على العبارات، حيث روعي ملائمتها لفئة المستجيبين، وتضمنت

التعليمة كيفية الإجابة على العبارات توضع إشارة (x) أمام رقم العبارة وتحت المستوى الذي ينطبق على المستجيب، كذلك تم توضيح بأن هذا المقياس هو لأغراض البحث العلمي.

وقد تم التأكد من وضوح التعليمة وعباراتها، والتعرف على مدى الدقة في صياغتها والكشف عن غموضها من خلال الدراسة الاستطلاعية التي وزعناها على عينة من المراهقين المبصرين والمكفوفين بولاية تيزي وزو وبولاية الجزائر العاصمة، حيث تبين أن التعليمة والعبارات واضحة ومفهومة لهم سواء من حيث اللغة أو الصياغة.

- وقد تضمنت التعليمة الموزعة لدى المراهقين المبصرين على الصفحة الأولى للمقياس وهي كالتالي:

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة.

تهدف الجمل التالية إلى التعرف على إحساسك العام وأنت بصحبة زملائك من نفس السن، وأيضا عندما تكون في المنزل وفي المدرسة.

من فضلك ضع العلامة (X) أمام الجملة التي ترى أنها تعبر تماما عما تحس به، وحاول أن تجيب على جميع الأسئلة حتى وإن كانت بعض الأسئلة صعبة بالنسبة إليك، وأعلمك أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وسوف تبقى إجابتك في سرية تامة.

- أما التعليمة الموزعة لدى المراهقين المكفوفين فقد تضمنت على الصفحة الأولى من

المقياس وهي كالتالية:

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة.

تهدف الجمل التالية إلى التعرف على إحساسك العام وأنت بصحبة زملائك من نفس السن، وأيضا عندما تكون في المنزل وفي المدرسة.

من فضلك أجب على جميع الأسئلة، بأحد الجملة التالية: أوافق بشدة ،أوافق ،لا أوافق أو لا أوافق بشدة، وأعلمك أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وسوف تبقى إجابتك في سرية تامة.

7-1-3- *كيفية تطبيق المقياس:*

يمكن للباحث أو المعلم أو المشرف التربوي في المؤسسات التعليمية، أن يطبق المقياس بعد قراءة تعليماته، ويتم التطبيق إما بشكل فردي أو بشكل جماعي، وفي هذه الدراسة تم تطبيق المقياس بشكل جماعي وهذا على فئة التلاميذ المبصرين مع شرحنا لعبارات المقياس، ويستجيب التلميذ لكل فقرة من فقرات المقياس بوضح علامة (X) أمام كل عبارة في الخانة التي يعتقد أنها تنطبق عليه، ولا يجوز أن يضع أكثر من إشارة للعبارة الواحدة.

كما تم تطبيق مقياس "بروس آرهير، Bruss.R. Hair" المكتوب بطريقة برايل بشكل فردي وهذا على فئة التلاميذ المكفوفين (لم يطبق مقياس"بروس آرهير، Bruss.R. Hair" بشكل

جماعي نظرا لصعوبة الحصول على العدد الكافي من النسخ المكتوبة بطريقة برايل للمقياس)، لذلك قمنا بعرض المقياس أمام المكفوفين كل واحد على حدى ويقوم التلميذ بقراءة المقياس والإجابة بأحد الجملة التالية: أوافق بشدة، أوافق، لاأوافق أو لاأوافق بشدة ونقوم بوضع الإشارة على الإجابة التي يقدمها التلميذ، على نسخة أخرى خاصة بالمبصرين، مع العلم أن الزمن المخصص للإجابة على المقياس هو 10 إلى 15 دقيقة.

وعلى المطبق أن يقوم بما يلي عند تطبيق المقياس:

1- تحديد الأقسام الذي سيتم تطبيق المقياس عليها.

2- دخول الصف أو القسم وتقديم التحية للتلاميذ وإخبارهم بغرض الزيارة ومضمون المقياس ومن أعده وأنه يشتمل على مواقف يواجهها الناس في حياتهم اليومية، وأن المطبق (الباحث) يسعى إلى التعرف على اتجاهاتهم ومشاعرهم وردود أفعالهم نحو هذا الموقف، علما بأن هذه الاتجاهات والمشاعر وردود الأفعال تختلف من شخص إلا آخر بسبب تباين خبراتهم وتجاربهم الحياتية، وعلى المطبق أن لا يخفي للتلاميذ بأن هذا المقياس يهدف إلى قياس سمات الشخصية لديهم.

3- إخبار التلاميذ بأنه لا توجد هناك إجابات صحيحة أو خاطئة، فالإجابة الموضوعة هي التي تعبر عن مشاعرهم واتجاهاتهم الحقيقية، مع توضيح طريقة الإجابة.

4- التأكيد للتلاميذ على ضرورة الإجابة على جميع الفقرات دون إغفال لأي منها.

5- الطلب من التلاميذ تعبئة المعلومات الأولية الموجودة على رأس الصفحة الأولى من ورقة الإرشادات الخاصة بالإجابة عن الفقرات.

6- إخبار التلاميذ أنه لا يترتب على إجابتهم نجاح أو رسوب، وإنها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وسيتم التعامل معها بسرية تامة.

7- إخبار التلاميذ بالوقت المحدد للإجابة.

8- توضيح معنى بعض العبارات أو الكلمات الغامضة للتلاميذ، بشريطة أن لا يؤثر ذلك على المعنى العام لها، ويمكن قراءة الكلمات أو العبارات التي يحد الدارسون صعوبة فيها.

9- جمع دفاتر الإجابة بعد انتهاء الوقت المحدد للإجابة عنها، وتقديم الشكر للتلاميذ على حسن اهتمامهم وتعاونهم.

7-1-4- *طريقة تصحيح المقياس:*

يتم تنقيط المقياس على الشكل التالي وذلك لكل المقاييس الفرعية:

- أوافق بشدة (تماما)........................أربعة (04) نقاط.
- أوافق...ثلاثة (03) نقاط.
- لا أوافق.......................................نقطتين (02).
- لا أوافق بشدة (إطلاقا)......................نقطة واحدة (01).

وتجدر الإشارة إلى أن التنقيط ينقلب عندما تكون العبارة مصاغة بطريقة سلبية.

- تعطي الدرجة الرابعة (04) عندما تكون العبارة إيجابية، ويجيب عليها المفحوص بأنه يوافق بشدة "أوافق بشدة" في حين إذا أجاب المفحوص بـــ "لا أوافق بشدة" تعطى له درجة واحدة (01) (نقطة واحدة).

- تعطى الدرجة الواحدة (01) نقطة واحدة عندما تكون العبارة سلبية، ويجيب المفحوص أنه يوافق بشدة "أوافق بشدة".

أمثلة:

- المعلمون يتوقعون مني الكثير، هذه العبارة إيجابية، فإن أجاب المفحوص بأنه يوافق بشدة عليها، تعطى له الدرجة (04) أي أربعة نقاط.

- أحس بأنني شخص غير مرغوب فيه في المنزل، هذه عبارة سلبية، إذا أجاب عليها المفحوص ب "أوافق بشدة" تعطى له الدرجة (04) (أربع نقاط).

وتتوزع العبارات السلبية والايجابية لمقياس *"بروس آرهير"* على المحاور بالتساوي، والذي سنشمله في الجدول التالي:

جدول رقم (14): يوضح طريقة توزيع عبارات مقياس *"بروس آرهير"* الايجابية والسلبية

المحاور	نوع العبارات	أرقام العبارات
محور العائلة	العبارات الايجابية	9-7-5-3-1
	العبارات السلبية	10-8-6-4-2
محور المدرسي	العبارات الايجابية	9-7-5-3-1
	العبارات السلبية	10-8-6-4-2
محور الرفاق (الأصدقاء)	العبارات الايجابية	9-7-5-3-1
	العبارات السلبية	10-8-6-4-2

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) أن مقياس "*بروس آرهير*" يحتوي على (15) عبارات إيجابية، و(15) عبارات سلبية وهذا من (30) عبارات، إذ يحتوي كل محور أو مقياس فرعي على (05) عبارات إيجابية و(05) عبارات سلبية.

ويتم حساب درجة تقدير الذات للفرد بجمع نتائج المقاييس الفرعية الثلاثة، وتشير الدرجة العالية للمقياس بارتفاع درجة الذات عند الفرد والعكس صحيح أي تشر الدرجة الأدنى إلى انخفاض درجة تقدير الذات لدى الفرد، حيث أدنى درجة هي (30) وأقصى درجة هي (120)، بمعنى حدود المقياس تقع بين 30 و120 درجة، وبالتالي يتوقف تصنيف الحالات على حساب توزيع الدرجات، وهذا الجدول يبين ذلك:

جدول رقم (15): يبين مستويات تقدير الذات لمقياس *"بروس آرهير"*.

مستويات تقدير الذات	الدرجات
تقدير الذات المنخفض	30 - 59
تقدير الذات المتوسط	60 - 89
تقدير الذات المرتفع	90 - 120

نلاحظ من خلال جدول رقم (15) أن عدد مستويات تقدير الذات لمقياس "بروس آرهير" هي ثلاثة والمتمثلة في: مستوى تقدير الذات المنخفض ومستوى تقدير الذات المتوسط ومستوى تقدير ذات مرتفع، ويتم تشخيص حالة التلميذ حسب هذه المستويات فمثلا: إذا تحصل المفحوص على درجة واقعة بين هاتين الدرجتين 30 - 59 درجة يكون تقديره لذاته منخفض.

7-2- السجل المدرسي لعلامات التلاميذ:

نظرا لعدم حصولنا على جميع كشوف علامات التلاميذ، فقد فضلنا الاطلاع على السجل المدرسي لعلامات التلاميذ للفصل الثاني للعام الدراسي: 2010 - 2011، وتم تسجيل معدلات التلاميذ (أفراد عينة الدراسة)، من خلال اطلاعنا على السجل المدرسي.

8- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لا يمكن لأي باحث أن يستغني عن الطرق و الأساليب الإحصائية مهما كان نوع الدراسة التي يقوم بها، لكونها قادرة على تفريغ البيانات تفريغا إحصائيا ثم تفسيرها.

وإن اعتماد الباحث على الإحصاء يقود الباحث إلى الأسلوب الصحيح والنتائج السليمة *(محمد السيد، 1970: 74)*، في يومنا هذا يتم إجراء أغلب الاختبارات من خلال برامج إحصائية قياسية على سبيل المثال(SPSS)(Statistical package for social sciences) أي " الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية" *(محمد بوعلاق، 2009: 32)*، لذا تمت عملية التحليل الإحصائي باستعمال البرنامج الحسابي للحزمة الإحصائية (SPSS) وهذا للوصول إلى هدف الدراسة الحالية.

والجدير بالذكر أنه عند استخدام برنامج (SPSS) في معالجة البيانات الإحصائية، يستغنى عن الجداول الإحصائية، حيث يتم حساب الدلالة المحسوبة ومقارنتها بمستوى الدلالة المقترح ($\propto$)، أي أن في هذه البرامج الإحصائية يتم إعطاء قيمة احتمالية(قيمة P) مع

النتائج المعطاة.

يتم مقارنة القيمة الاحتمالية المعطاة مع مستوى دلالة معينة (0.01-0.05-0.1)، في حالة كون قيمة (P) اصغر من واحد من المستويات الدلالية الثلاثة، يتم رفض الفرضية الصفرية وتعتبر الفرضية البديلة ذات دلالة إحصائية، أما في حالة كون قيمة (P) اكبر من (0.05–0.01) أو(0.1) فيتم رفض الفرضية البديلة ويحتفظ بالفرضية الصفرية *(مرجع سابق:33).*

ويمكن صياغة هذه القاعدة علي الشكل التالي:

– إذا كانت ∝ ≥ sig تقبل الفرضية الصفرية و نرفض الفرضية البديلة.

– إذا كانت ∝ > sig نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة ***(عبد الرحمن الأحمد العبيد، 2003: 73)***، وهو عكس ما هو معمول به في حالة الاستعانة بالجداول الإحصائية حيث يتم المقارنة بين القيمة المحسوبة والقيمة المجدولة الموافقة لها، فإذا كانت القيمة المحسوبة اكبر من القيمة المجدولة يتم رفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة ***(محمد بوعلاق، 2009: 32)***، أما إذا كانت القيمة المحسوبة أصغر أو تساوي القيمة المجدولة، فإننا نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة.

وقد استخدمنا في البحث الحالي العديد من التقنيات الإحصائية التي تطلبتها الدراسة الميدانية، فقد تطلبت عملية التحليل الإحصائي لنتائج النهائية للدراسة على التقنيات التالية:

1- مقياس النزعة المركزية:

استعملنا في هذه الدراسة احد مقاييس النزعة المركزية والمتمثل في المتوسط الحسابي، فالمتوسط الحسابي يعتبر من أشهر مقاييس النزعة المركزية التي توضح مدى تقارب الدرجات من بعضها البعض، واقترابها من المتوسط أو من المركزية، ويعرف بأنه " مجموع القيم مقسوما على عدد القيم " *(فريد كامل أبو زينة، 2006: 146)*، ويمكن حساب المتوسط الحسابي كما يلي:

$$\text{س} = \frac{\text{مج س}}{\text{ن}}$$

س: المتوسط الحسابي.

ن: عدد أفراد العينة.

مج س: مجموع القيم *(نفس المرجع: 146)*.

وقد استخدم المتوسط الحسابي في هذه الدراسة، لحساب المتوسطات الحسابية للمراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين في الأبعاد الثلاثة (الزملاء، المنزل، المدرسة) لمقياس تقدير الذات كل على حدى، كما تم حساب المتوسط الحسابي لهاتين العينتين في التحصيل الدراسي.

2-مقياس التشتت:

استعملنا في هذه الدراسة أحد مقاييس التشتت وهو الانحراف المعياري، الذي يعرف على أنه " الجذر التربيعي لمتوسط مربعات القيم عن متوسط الحسابي"، والانحراف المعياري يفيدنا في معرفة توزيع أفراد العينة، ومدى انسجامها ***(عبد الحفيظ مقدم، 2003: 71).***

3-معامل الارتباط: "بيرسون".

يرمز لهذا المعامل (r) والذي يدلنا على قوة العلاقة بين متغيرين وعلى اتجاه هذه العلاقة موجبة أو سالبة ***(فريد كامل أبو زينة، 2006: 146)***، ويستعمل هذا المعامل عندما يفترض الباحث أن أي تغيير في المتغير الأول يتبعه تغير في المتغير الثاني، كما انه يستعمل عندما يفترض الباحث أن أي تغيير في المتغير الأول يؤدي إلى نقصان في المتغير الثاني ***(محمد بوعلاق،2009: 79)***، واستعملنا معامل الارتباط بيرسون في هذه الدراسة لحساب العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المبصرين وعينة المراهقين المكفوفين كل على حدى، ويتم حساب معامل ارتباط بيرسون بتطبيق المعادلة التالية:

$$\frac{\text{ن }(\text{س .ص}) - (\text{مج س})\,(\text{مج ص})}{\sqrt{\left[\text{ن مج س}^2 - (\text{مج س})^2\right]\left[\text{ن مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2\right]}}$$

حيث:

ن = عدد الأفراد.

مج س =مجموع درجات المتغير الأول.

مج ص = مجموع درجات المتغير الثاني ***(فريد كامل أبو زينة، 2006: 146)***.

4-اختبار الفروق:

كما استعملنا في هذه الدراسة اختبار (ت، t) الذي يعتمد على التوزيع الطبيعي للعينات المدروسة، ويستعمل هذا الاختبار لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة للعينات المتساوية والغير المتساوية ***(محمد بوعلاق،2009: 145)***.

وقد استخدم اختبار (ت،t) للأغراض التالية:

- حساب معامل الفروق (ت،t) لدى عينة المراهقين المبصرين وعينة المراهقين المكفوفين في الأبعاد الثلاثة(الزملاء، المنزل، المدرسة) كل على حدى.
- حساب معامل الفروق (ت،t) لدى عينة المراهقين المبصرين وعينة المراهقين المكفوفين في التحصيل الدراسي.

5- النسبة المئوية:

يلجا الباحث أحيانا إلى استخدام النسب المئوية، لما لها من أهمية في العمليات الإحصائية

وخاصة عند حساب الفروق بين النسبتين ودلالة هذه الفروق.

وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على النسب المئوية لتمثيل العينة وخصائصها، ولحساب النسب المئوية لتكرار ما، يقسم هذا التكرار على المجموع الكلى، ويضرب في مئة فيستخرج النسب المئوية، والقانون هو على الشكل التالي:

$$\text{النسب المئوية} = \frac{\text{التكرار}}{\text{المجموع الكلي للعينة}} \times 100$$

(غريب السيد احمد، 1998: 47).

كما تم حساب صدق وثبات المقياس باستعمال الأساليب الإحصائية التالية:

- **النسبة المئوية.**
- **معامل الارتباط** "**بيرسون**".
- **معادلة** " **سبرمان براون**".

خلاصة:

تم التطرق في هذا الفصل إلي عدة خطوات إجرائية عديدة، بدا من التذكير بفرضيات الدراسة، ثم اتبعنا أسلوب العينة العشوائية في اختيار عينة الدراسة من (4) مؤسسات تعليمية بولاية " تيزى وزو" و"الجزائر العاصمة"، وتم ذلك باستخدام المنهج الوصفي لدراسة ظاهرة نفسية وتربوية، واعتمدنا على أداتين في جمع المعلومات ألا وهي: مقياس " بروس آرهير" ومع السجل المدرسي لعلامات التلاميذ للفصل الثاني من العام الدراسي(2010–2011م)، وأخيرا اعتمدنا على مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات التي تم جمعها في الدراسة الحالية.

فصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض نتائج الدراسة

1-1- عرض نتائج الفرضية العامة الأولى

1-2- عرض نتائج الفرضية العامة الثانية

1-3- عرض نتائج الفرضية العامة الثالثة

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

2-1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة الأولى

2-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة الثانية

2-3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة الثالثة

خلاصة

تمهيد

يتناول هذا الفصل **أولا:** عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية، كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها بعد تطبيق مقياس" بروس آرهير" على عينة الدراسة والمتمثلة في المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين، حيث إعتمدنا على حساب معامل الارتباط "بيرسون" في حساب العلاقة بين المتغيرين، وكذا إختبار (ت، t) للفروق بين عينة المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين في أبعاد تقدير الذات وفي متغير التحصيل الدراسي، وهذا لمعرفة مدى تحقق أو رفض كل فرضية من فرضيات الدراسة.

ثانيا: سنقوم بمناقشة وتفسير نتائج الدراسة وهذا إعتمادا على ما أسفرت عليها النتائج لكل فرضية وكذلك إعتمادا على الدراسات السابقة، وسنختم هذا الفصل بخلاصة.

أولا: عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

سنقوم أولا بعرض نتائج الدراسة ثم مناقشتها مع تفسيرها

1- عرض نتائج الفرضية العامة الأولى:

تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين".

1-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص هذه الفرضية على أنه: لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الكلي (الرفاقي، العائلي والمدرسي) والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين.

وللإجابة على هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون، والجدول التالي يلخص النتائج المحصلة عليها.

جدول رقم (16): تبين نتائج فرضية علاقة تقدير الذات الكلي بالتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المبصرين

المتغيرات	حجم العينة	معامل الارتباط	الدلالة
تقدير الذات الكلي	120	0.15	0.00
التحصيل الدراسي			

يتبين لنا من خلال هذا الجدول أن قيمة الدلالة المحسوبة في SPSS (0.00) أقل من (0.05) وذات دلالة إحصائية، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول أنه توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الكلي والتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المبصرين.

1-2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الرفاقى والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين".

وللإجابة على هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط "بيرسون"، والجدول التالي يلخص النتائج المحصلة عليها.

جدول رقم (17): تبين نتائج فرضية علاقة تقدير الذات الرفاقى بالتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المبصرين.

المتغيرات	حجم العينة	معامل الارتباط	الدلالة
تقدير الذات الرفاقي	120	-0.165	0.72
التحصيل الدراسي			

يتبين لنا من خلال هذا الجدول أن قيمة الدلالة المحسوبة في SPSS وهي (0.72) أكبر من (0.05) وهي غير دالة، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية والتي تقول أنه لا توجد علاقة بين تقدير الذات الرفاقى والتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المبصرين.

1-3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات العائلي والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين.

وللإجابة على هذه الفرضية تم إستخدام معامل الارتباط "بيرسون"، والجدول التالي يلخص النتائج المحصلة عليها.

جدول رقم (18): تبين نتائج فرضية علاقة تقدير الذات العائلي بالتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المبصرين.

المتغيرات	حجم العينة	معامل الارتباط	الدلالة
تقدير الذات العائلي التحصيل الدراسي	120	*0.182	0.047

*** عند مستوي الدلالة 0.05**

يتبين لنا من خلال هذا الجدول أن قيمة الدلالة المحسوبة في SPSS (0.047) أصغر من (0.05) وهي ذات دلالة إحصائية، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية والتي تقول أنه

لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات العائلي والتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المبصرين ونقبل الفرضية البديلة التي تقول أنه توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات العائلي والتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المبصرين .

1-4- عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص هذه الفرضية على أنه: لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات المدرسي والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين.

وللإجابة على هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط "بيرسون"، والجدول التالي يلخص النتائج المحصلة عليها.

جدول رقم (19): تبين نتائج فرضية علاقة تقدير الذات المدرسي بالتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المبصرين.

المتغيرات	حجم العينة	معامل الارتباط	الدلالة
تقدير الذات المدرسي	120	0.245**	0.007
التحصيل الدراسي			

** عند مستوي الدلالة 0.01.

يتبين لنا من خلال هذا الجدول أن قيمة الدلالة المحسوبة في SPSS (0.007) أصغر من (0.01) وهي دالة عند هذا المستوي، بالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والتي تقول أنه: توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات المدرسي والتحصيل

الدراسي لدى عينة المراهقين المبصرين.

2- عرض نتائج الفرضية العامة الثانية:

تنص هذه الفرضية على أنه: لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المكفوفين.

2-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص هذه الفرضية على أنه: لا توجد علاقة ارتباطيه بين تقدير الذات الكلي (الرفاقي، العائلي والمدرسي) والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المكفوفين.

وللإجابة على هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون، والجدول التالي يلخص النتائج المحصلة عليها.

جدول رقم (20): تبين نتائج فرضية علاقة تقدير المدرسي الكلي بالتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المكفوفين.

المتغيرات	حجم العينة	معامل الارتباط	الدلالة
تقدير الذات الكلي	120	0.379**	0.000
التحصيل الدراسي			

** عند مستوي الدلالة 0.01.

يتبين لنا من خلال هذا الجدول أن قيمة الدلالة المحسوبة فيSPSS (0.000) أصغر من (0.05) وذات دلالة إحصائية، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية والتي تقول أنه لا

توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الكلي (الرفاقي، العائلي والمدرسي) والتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المكفوفين، ونقبل الفرضية البديلة التي تقول أنه توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الكلي (الرفاقي، العائلي والمدرسي) والتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المكفوفين.

2-2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص هذه الفرضية على أنه: لا توجد علاقة ارتباطيه بين تقدير الذات الرفاقي والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المكفوفين.

وللإجابة على هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون، والجدول التالي يلخص النتائج المحصلة عليها.

جدول رقم (21): تبين نتائج فرضية علاقة تقدير المدرسي الرفاقي بالتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المكفوفين.

المتغيرات	حجم العينة	معامل الارتباط	الدلالة
تقدير الذات الرفاق	120	0.129	0.159
التحصيل الدراسي			

يتبين لنا من خلال هذا الجدول أن قيمة الدلالة المحسوبة في SPSS (0.159) وهي

أكبر من (0.05) وغير دالة، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية والتي تقول أنه "لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الرفاقي والتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المكفوفين".

2-3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات العائلي والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المكفوفين.

وللإجابة على هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط "بيرسون"، والجدول التالي يلخص النتائج المحصلة عليها.

جدول رقم (22): تبين نتائج فرضية علاقة تقدير الذات العائلي بالتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المكفوفين.

المتغيرات	حجم العينة	معامل الارتباط	الدلالة
تقدير الذات العائلي التحصيل الدراسي	120	0.011	0.905

يتبين لنا من خلال هذا الجدول أن قيمة الدلالة المحسوبة في SPSS (0.905) أكبر من (0.05) وغير دالة، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية والتي تقول أنه "لا توجد علاقة بين تقدير الذات العائلي والتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المكفوفين".

2-4- عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص هذه الفرضية على أنه: لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات المدرسي والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المكفوفين.

وللإجابة على هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط "بيرسون"، والجدول التالي يلخص النتائج المحصلة عليها.

جدول رقم (23): تبين نتائج فرضية علاقة تقدير الذات المدرسي بالتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المكفوفين.

المتغيرات	حجم العينة	معامل الارتباط	الدلالة
تقدير الذات المدرسي	120	0.314**	0.000
التحصيل الدراسي			

**** عند مستوي الدلالة 0.01.**

يتبين لنا من خلال هذا الجدول أن قيمة الدلالة المحسوبة في SPSS (0.000) أصغر من (0.01) وذات دلالة إحصائية، بالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والتي تقول أنه: "توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات المدرسي والتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المكفوفين".

3- عرض نتائج الفرضية العامة الثالثة:

تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين

المبصرين و المراهقين المكفوفين في أبعاد مقياس تقدير الذات والتحصيل الدراسي".

وللإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة.

3-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين في أبعاد تقدير الذات.

والجدول الموالي يبين متوسط الدرجات والانحراف المعياري ودرجة الحرية وقيم (ت) المحسوبة، ومستوى الدلالة للعينتين على الأبعاد الفرعية (المقاييس الفرعية) الثلاثة.

الجدول رقم (24): يبين متوسط الدرجات والانحراف المعياري ودرجة الحرية وقيم (ت) المحسوبة، ومستوى الدلالة للعينتين على الأبعاد الفرعية (المقاييس الفرعية) الثلاثة.

الأبعاد	العينة	حجم العينة	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
تقدير الذات الرفاق	المبصرين	120	28.74	6.30	238	-0.981	0.328
	المكفوفين	120	31.33	28.16			
تقدير الذات العائلي	المبصرين	120	30.93	4.74	238	4.674	0.000
	المكفوفين	120	28.14	4.51			
تقدير الذات المدرسي	المبصرين	120	23.18	3.94	238	-6.568	0.000
	المكفوفين	120	27.08	5.19			

يتضح في الجدول رقم (24) أنه بالنسبة لبعد تقدير الذات الرفاقي لا توجد فروق

بين عينة المراهقين المبصرين وعينة المراهقين المكفوفين، حيث بلغت مستوي الدلالة المحسوبة (0.328) بدرجة الحرية (238)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة (0.05) وبالتالي فإن هذه القيمة ليست ذات دلالة إحصائية.

وفي بعد تقدير الذات العائلي فتبين النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة المراهقين المبصرين وعينة المراهقين المكفوفين، حيث بلغت مستوى الدلالة المحسوبة (0.000) بدرجة حرية (238)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي فهي ذات دلالة إحصائية، ونرفض الفرضية الصفرية التي تقول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين، وبمقارنة المتوسطات بين العينتين تظهر الفروق لصالح المراهقين المبصرين حيث بلغ متوسط عينة المراهقين المبصرين (30.93)، وعينة المراهقين المكفوفين (28.14).

وبالنسبة لبعد تقدير الذات المدرسي فتبين النتائج انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة المراهقين المكفوفين على هذا البعد حيث بلغت مستوى الدلالة المحسوبة (0.000) بدرجة الحرية (238)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي فهي ذات دلالة إحصائية وبمقارنة المتوسطات بين العينتين تظهر الفروق لصالح المراهقين المكفوفين حيث بلغ متوسط عينة المراهقين المكفوفين (27.08)، وعينة المراهقين المبصرين (23.18).

3-2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين في درجات التحصيل الدراسي".

وللإجابة علي هذه الفرضية استعملنا اختبار (ت) للعينات المستقلة.

والجدول رقم (25) يظهر متوسط الدرجات والانحراف المعياري ودرجة الحرية وقيم (ت) المحسوبة، ومستوي الدلالة للعينتين على نتائج درجات التحصيل الدراسي.

الجدول رقم (25): يبين متوسط الدرجات والانحراف المعياري ودرجة الحرية وقيم (ت) المحسوبة، ومستوى الدلالة للعينتين على نتائج درجات التحصيل الدراسي.

المتغير	العينة	حجم العينة	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
درجات التحصيل الدراسي	المبصرين	120	12.06	2.51	238	2.715	0.007
	المكفوفين	120	11.21	2.32			

يتضح في الجدول رقم (25) أنه بالنسبة لدرجات التحصيل الدراسي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة المراهقين المبصرين وعينة المراهقين المكفوفين، حيث بلغت مستوى الدلالة المحسوبة (0.007) بدرجة حرية (238) وهي أصغر من مستوى

الدلالة (0.05)، وبالتالي فهي ذات دلالة إحصائية، وبمقارنة المتوسطات بين العينتين تظهر الفروق لصالح المراهقين المبصرين حيث بلغ متوسط عينة المراهقين المبصرين (12.06)، وعينة المراهقين المكفوفين (11.21).

ثانيا: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

بعدما قمنا بعرض نتائج فرضيات الدراسة، سنقوم بتفسيرها ومناقشتها إعتمادا على نتائج العلاقة الارتباطية لكل فرضية، والفروق بين عينتي الدراسة في كل من متغير تقدير الذات والتحصيل الدراسي، كما اعتمدنا على الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة من الرغم أنها قليلة خاصة لدى المراهقين المكفوفين لتفسير ومناقشة تلك النتائج.

1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة الأولى:

ترى هذه الفرضية أنه: "لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين".

1-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولي:

تشر نتائج تحليل معامل ارتباط "بيرسون" لحساب العلاقة بين تقدير الذات الكلي من جانب ودرجات التحصيل الدراسي من جانب آخر كما هو مبين في الجدول رقم (16)، وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة عند مستوى الدلالة (0.05)، والعلاقة هنا طردية أي أن مستوى التحصيل الدراسي مرهون بدرجة تقدير الذات، فكلما كان تقدير الذات

عاليا كان تحصيله الدراسي مرتفعا، فالعلاقة تبادلية فلابد من الاعتراف بان تقدير الذات مطلب لكي يتم التفوق في الحقل العلمي، وهذا التفوق بالتالي يؤدي إلى زيادة الثقة بالذات وتقديرها، فالكل منهما يغذي الأخر.

كما يمكن أن تعود نتائج الدراسة الحالية إلى تمتع عينة المراهقين المبصرين بالتقدير الذات المتوسط وذلك تبعا للدرجة المعيارية لمقياس" بروس آرهير"، حيث وصلت نسبة المراهقين المبصرين الذين يتمتعون بالتقدير الذات المتوسط بـــ (85.83%) أي ما يعادل (30تلميذا)، كما أن تحصيلهم الدراسي فوق المتوسط بنسبة بـــ (76.67%) هذا ما أدى إلى وجود علاقة ارتباطية وموجبة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

هذه النتيجة تتحتم على الآباء والأمهات، إدراك العلاقة بين البعدين، والعمل على مساعدة الأبناء على كسب تقدير ذات ايجابي، والذي ينعكس بدوره على جوانب حياة الأبناء ومن ذلك تحصيلهم، كما أن على المعلمين إدراك هذه العلاقة والعمل على دعمها من خلال العملية التربوية التدريسية، وإدراك جوانب الضعف فيها لمعالجتها ومحاولة الرقي بها، إن مثل هذا الاهتمام سينعكس ليس فقط على نتائج التحصيل الدراسي، بل على الجوانب المختلفة من شخصية التلميذ خاصة تقديره لذاته.

وتتفق نتيجة الدراسة الحال مع العديد من الدراسات ومن بينها: دراسة "فتحي عكاشة" عام (1990)، ودراسة "علي محمد شعيب" عام (1988) التي أكدتا وجود علاقة ارتباطية بين

تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

ودراسة "محمد حسن المطوع" عام (1996) التي تشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الدافع إلى الانجاز والاتجاه نحو الاختبارات اللذين يلعبان دورا هاما في تكيف الطالب أو الطالبة في المدرسة، مما ينشا عنه تقدير ذات مدرسي ايجابي.

ودراسة "جروس،Gross" عام (1997) التي أظهرت نتائج دراسته أن تقدير الذات يرتبط مع التوجيه الدافعي لدى الطلبة، فالطالبة المهتمون بالمهمة والمدفوعون للتعلم لانهم يحبون التعلم، يظهرون تقدير ذات أعلى من الطلبة المهتمين بالذات والمدفوعين للتعلم بغرض إظهار تحصيل متميز.

ودراسة " اليس إس جي،Ellis -S.J" عام (1999) التي أشارت إلى أن تقدير الذات يعتمد على العوامل الخارجية ومن هذه العوامل الانجازات الدراسية.

1-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تشير هذه الفرضية الجزئية إلى أنه: "لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الرفاقى والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين".

وباستخدام معامل الارتباط "بيرسون" يتضح لنا من خلال الجدول رقم (17)، أن القيمة المحسوبة في SPSS بدرجة حرية (238)، وهي (0.72) أكبر من (0.05)، وبالتالي فالفرضية الصفرية مقبولة بمعنى أنه: لا توجد علاقة ارتباطية وهي غير دالة ومن النوع السالب

بين تقدير الذات الرفاقى والتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المبصرين.

وهذا رغم إحتلال الأقران نفس مستوي الآباء في الأهمية لدى المراهقين حسب "كولمان، galeman " عام (1961) *(خليل ميخائيل معوض، 2003: 410)*، ورغم العلاقة القائمة بين المراهق بأقرانه ورفاقه وما لها من أهمية كبيرة في بناء شخصيته خاصة في تقديره لذاته، وهذا حسب ما بينته دراسة " أنن روبرتز وآخرون، Ann roberts et al" عام (1999) التي تشير إلى تأثر الخبرات التي يكتسبها التلميذ من الرفاق في تقدير الذات من خلال عدة عوامل من أهمها: معاونة الأصدقاء والترابط والشجار، إلا أن تقدير الذات الرفاقي لا يؤثر على درجات التحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين وهذا حسب ما بينته نتائج الدراسة الحالية، إذ توصلنا إلى عدم وجود علاقة إرتباطية بين تقدير الذات الرفافي والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين، وربما تعود تلك النتيجة إلى أن تقديرهم لذاتهم (التقدير الشخصي) وثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم على تحقيق النجاح في الحياة وامتلاكهم مشاعر ومفاهيم ايجابية نحو الذات، له تأثير واضح على التحصيل الدراسي من تقدير الذات الرفاقي، فالمراهق في هذه المرحلة يركز اهتمامه في صفاته الشخصية ويعمل على تطويرها لكي يتمكن من تحقيق هدفه في التحصيل.

وربما تعود هذه النتيجة إلى التقييم الذي توليه الأسرة والمدرسة لقدراهم على الأداء المدرسي هي أكثر تأثيرا ووضوحا من تقدير الذات الرفاقي، بالإضافة إلى أن التحصيل تعتمد كذلك على المداولة للدروس والاهتمام بالنشاطات المدرسية وغيرها.

1-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

ترى هذه الفرضية الجزئية إلى أنه: "لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات العائلي

والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين"، وباستخدام معامل الارتباط "بيرسون" يتضح لنا من خلال الجدول رقم (18)، أن قيمة الدلالة المحسوبة في SPSS (0.047) بدرجة حرية (238) أقل من (0.05)، وبالتالي فالفرضية الصفرية مرفوضة والتي تقول أنه: "لا توجد علاقة بين تقدير الذات العائلي والتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المبصرين"، ونقبل الفرضية البديلة والتي تقول أنه: "توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات العائلي والتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المبصرين".

ويمكن تفسر هذه النتيجة على النحو التالي:

باعتبار الأسرة هي الوحدة الأساسية الأولى المسؤولة عن تربية وإعداد الطفل، بما في ذلك الإعداد التربوي وتحصيله الدراسي، فالاستقرار الأسري ومركزها الاجتماعي والاقتصادي له أثر واضح على التحصيل الدراسي للتلميذ، فكلما قلت المشاكل الأسرية زاد تحصيل التلميذ.

وربما يعود أيضا وجود هذه العلاقة الطردية والموجبة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي إلى المستوى التعليمي للوالدين، حيث أن أغلبية تلاميذ عينة الدراسة ينحدرون إلى أباء وأمهات يجيدون القراءة والكتابة، وهذا يرتبط بادراك الآباء لأهمية التعليم وأساليب التربية وبالتالي أهمية دفع الطالب للتعلم وتوفير الجو المناسب لذلك.

وما هو ملاحظ في أيامنا أن هناك نقص في الصراع القائم بين الآباء والأبناء خاصة في

مرحلة المراهقة، وهذا ربما يرجع إلى النقص التدريجي " لفجوة الأجيال" لتقارب السن بين الآباء والأبناء، ولعدم وجود الاختلافات الكبيرة في العوامل الاجتماعية والثقافية ما يولد بذلك التفاهم بينهما، إذ أن بعض العلماء أمثال "فريدنبرج، Freedenberg" يرى أن " الصراع ينجم عندما يرى الآباء علامات النضج تظهر على أبنائهم في مرحلة المراهقة التي تقربهم من سن الرشد فان ذلك يثير لدى الآباء الخوف لان ذلك يعني تقدم الآباء في السن" *(نعمة مصطفى رقبان، 2004: 158)*، كما يمكن أن ترجع هذه العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، إلى أن الأسر حاليا تسعي دائما إلى تقوية العلاقات ما بينها وبين المدرسة وتوحيد اتجاهاتهم التربوية، هذا ما ينقص التناقضات التي يمكن أن تولد بين الأسرة والمدرسة، كما أن إشراك الأسرة أبنائها فيما يتخذونه من قرارات في عدة أمور ينقص الصراع والتوتر القائم بين الآباء والأبناء، لان كلا من الآباء والأبناء ينظر إلى سلوك الطرف الآخر بشئ من الثقة والارتياح والتقبل، وهذا ما يرفع في تقدير الذات لدى المراهق ما يؤثر بدوره ايجابيا على التحصيل الدراسي.

وهذا ما أظهرت دراسة "Morrow et Wilson " عام (1961) إلى أن الطلبة الذين تحصلوا على درجات عالية يشاركون أبائهم وأمهاتهم في الأفكار والنشاطات وثقتهم بهم كبيرة، وإنهم كانوا متعاطفين ويعبرون لهم عن ذلك ويشجعونهم ما يدعمهم في الدراسة.

ودراسة "Mary Conyers" عام (1977) والتي تبين أن التلاميذ الذين يعيشون مع الوالدين

الحقيقيين لا يتغيبون عن المدرسة مقارنة بالتلاميذ الذين لا يعيشون مع والدهم واحتمال أن يطرد أو يتراجعوا عن الدراسة، فالمشاركة التي يقيمها الوالدين لنجاح ابنهم لها أهمية على المراهق، كما تبين الدراسة أن النجاح في المدرسة هو المؤشر العالي للتنبؤ بالنجاح في المستقبل.

كما تتماثل نتائج البحث الحالي مع نتائج بعض الدراسات التي تبين أهمية الأسرة في إيجاد وتنمية تقدير الذات لدى التلميذ ومن هذه الدراسات دراسة " محمد شوكت" (1993) حيث أوضحت أن أصحاب تقدير الذات المرتفع يدركون اتجاهات الآباء نحو تنشئتهم على أنها تتسم بالاستقلال والديمقراطية ودراسة " فتحى عكاشة" (1990) التي أظهرت أن لنوع الرعاية التي يعيش في كنفها الطفل دورا هاما في تقديره لذاته، وأن حرمان الطفل من أحد والديه يؤثر على تقدير الذات ودراسة "علاء كفافي" عام (1989) التي أشارت إلى أن أساليب التنشئة الوالدية تؤثر في تقدير الذات، ودراسة *" اليس إس جي،Ellis -S,J "* عام (1999) التي أوضحت أن أسلوب التنشئة الوالدية الذين يعتمد على المدح والثناء والإعلاء من شان الطالب له تأثير إيجابي في تقدير الذات، وأن التقليل من شان الطالب أو إهانته يكون له تأثيره السلبي على تقدير الذات، أما دراسة "انن روبرتزو آخرون، Ann Roberts et al" عام (1999) التي أشارت إلى تأثر تقدير الذات بالخبرات العائلية، وخصوصا إذا كانت العائلة متفاهمة ومستقرة في تقدير الذات، وقد توصلت إلى نفس النتائج دراسة

(Black,kalanek-constance, 1996) ودراسة ديمو وآخرون ,Demo, et al " عام (1987) حيث أكدتا على وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين إدراك الأبناء لعملية الاتصال والمشاركة من قبل الوالدين وتقدير الذات لدى الأبناء ودراسة كاواش وآخرين، kawash,et al" عام (1985) والتي أظهرت وجود علاقة إرتباطية موجبة بين إدراك الأبناء للقبول الوالدين وتقدير الذات، ووجود علاقة إرتباطية سالبة بين إدراك الأبناء (الذكور) للتأديب من قبل كلا الوالدين وتقدير الذات لديهم وإدراك الأبناء للتحكم من قبل كلا الوالدين وتقدير الذات لديهم، ودراسة" دي مان,Deman" عام (1982) التي أظهرت أن المراهقين الذين أدركوا تحكم وسيطرة والديهم بصورة كبيرة، كانوا اقل تقدير لذواتهم عند مقارنتهم بالمجموعات الأقل ضبطا.

1-3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

ترى هذه الفرضية الجزئية إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات المدرسي والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين، وباستخدام معامل الارتباط "بيرسون" يتبين لنا من خلال الجدول رقم (19)، أن قيمة الدلالة المحسوبة في SPSS وهي (0.007) بدرجة حرية (238)، أصغر من (0.01) بالتالي نرفض الفرضية الصفرية والتي تقول أنه "لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات المدرسي والتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المبصرين"، ونقبل الفرضية البديلة والتي تقول أنه: توجد علاقة بين تقدير الذات المدرسي

والتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المبصرين.

ويمكن تفسر هذه النتيجة بما يلي:

لاعتبار المدرسة تحتل المرتبة الثانية بعد البيت بالنسبة للتلميذ والتي تأثر في مفهومه وتقديره لذاته، وتكوين اتجاهات نحو قبول لذاته أو رفضها، كما أن المدرسة من أهم العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي إذ لم تكن العامل الأهم، على اعتبار أنها المؤسسة المسؤولة رسميا عن العملية التربوية، ولا شك في أن المدرسة كنظام اجتماعي تربوي تشمل على العديد من المتغيرات المؤثرة على تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى التلميذ ومن أهم هذه المتغيرات نجد نمط المدرسة، النظام المدرسي والعلاقة بين المعلم والتلميذ، عوامل كلها تؤثر في تقدير الذات لدى التلميذ وعلى تحصيله الدراسي فالمعلم له تأثير على مستوى تقدير المراهق لنفسه، كما انه باستطاعته أن يخفض من هذا المستوى أو يرفع منه، ما يؤثر على مستوي أداء التلميذ، وعليه فتقدير الذات المدرسي له علاقة ارتباطية بالتحصيل الدراسي لدى التلميذ.

2-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة الثانية:

تشير الفرضية العامة الثانية على عدم وجود علاقة إرتباطية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المكفوفين.

2-1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

ترى هذه الفرضية الجزئية إلى أنه: "لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الكلي والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المكفوفين"، وباستخدام معامل الارتباط

"بيرسون" يتبين لنا من خلال هذا الجدول رقم (20) أن قيمة الدلالة المحسوبة في SPSS(0.000) أصغر من (0.01) وذات دلالة إحصائية، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول أنه: "توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الكلي (الرفاقي، العائلي والمدرسي) والتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المكفوفين".

كما بينت نتائج الدراسة الحالية أن المراهقين المكفوفين يتمتعون بصفة عامة بتقدير ذات مرتفع (عالي)، وذلك تبعا للدرجة المعيارية لمقياس " بروس آرهير"، إذ تتراوح نسبة المراهقين المكفوفين الذين يتمتعون فعلا بتقدير ذات مرتفع (70.83%) أي ما يعادل (85 تلميذا) على مقياس " بروس آرهير"، كما أن تحصيلهم الدراسي فوق المتوسط وهذا بنسبة (67.5%) أي ما يعادل (81 تلميذا)، هذا ما أدي إلى وجود علاقة ارتباطية وموجبة وذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات الكلي والتحصيل الدراسي.

وربما تعود هذه النتيجة إلى أن المراهق الكفيف يستمد تقديره لذاته من البيئة التي تتفق مع طبيعة ومرحلة نموه وحاجاته المتعددة والمتنوعة، بحيث أن هذه البيئة تساعده على استغلال طاقاته كما تساعده على تنمية معارفه ومداركه، بالإضافة إلى تنمية قيمته واكتسابه المهارات الاجتماعية بمشاركته وتعاونه مع المعلمين خاصة، كما تسعى البيئة توفير اتجاهات سليمة للمراهق الكفيف وتجنيبه الاتجاهات الخاطئة، هذا ما يؤثر ايجابيا بتقديره لذات وما يؤثر بدوره على التحصيل الدراسي.

وتتفق هذه الدراسة مع العديد من الدراسات كدراسة "محمد بيومي" (1989) التي أكدت أن ذوي التحصيل الدراسي المرتفع لديهم تقدير ذات مرتفع مقارنة بذوي التحصيل الدراسي المنخفض، حيث أن مستوى تقدير الذات يؤثر على درجات التحصيل الدراسي.

كما تنسجم نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة "علي محمد شعيب" عام (1988) ودراسة "فتحي عكاشة" عام (1990)، التي أكدتا وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

2-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص هذه الفرضية إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الرفاقي والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المكفوفين، وباستخدام معامل الارتباط "بيرسون"، يتضح لنا من خلال الجدول رقم (21) أن القيمة المحسوبة في SPSS تساوي (0.15) وهي أكبر من (0.05)، وبالتالي فالفرضية الصفرية مقبولة بمعنى "لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الرفاقي والتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المكفوفين".

ربما تعود هذه النتيجة إلى فقدان المراهق الكفيف حاسة البصر التي تعد من أهم وسائل التفاعل والاتصال مع الآخرين خاصة مع الزملاء، ما يؤدى به إلى قلت الصدقات التي يكونها المراهق الكفيف (لصعوبة الاحتكاك بهم ومسايرتهم خاصة المراهقين المبصرين) ما يقلل بدوره في التأثير القائم بينه وبين زملائه، هذا من جهة، ومن جهة أخرى

فالتحصيل الدراسي لدى الكفيف مرتبط بالعمل المدرسي مثل: درجة المشاركة في الأنشطة المدرسية وطبيعة التفاعل مع المعلمين وعوامل أخرى تؤثر مجتمعة أو منفردة مثل درجة الذكاء زمن الإصابة بالإعاقة، ودرجة الإعاقة (كف بصري كلى أو جزئي) وطبيعة الخدمات الاجتماعية والتعليمية والنفسية والصحية وخاصة على الإمكانات المتاحة التي تقدم لهؤلاء الأفراد، فهذه العوامل بدورها تؤثر على كل من طبيعة مفهوم الأفراد ذوى الإعاقة البصرية عن ذواتهم ودرجة تقبلهم لإعاقتهم، كما تؤثر على درجة نجاحهم المدرسي.

2-3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات العائلي والتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المكفوفين"، تبين لنا من خلال النتيجة المتوصلة إليها أن قيمة الدلالة المحسوبة في SPSS وهي (0.905) أكبر من (0.05)، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية والتي تقول أنه: "لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات العائلي والتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المكفوفين".

ويمكن أن تفسر هذه النتيجة إلى خضوع المراهق الكفيف للإقامة الداخلية في المؤسسات التعليمية وهذا مع بداية السنة الدراسية، حيث بلغ عدد الخاضعين للإقامة الداخلية من مجموع عينة الدراسة إلى 85.83% أي ما يعادل (103) تلميذا، هذا ما يبعده عن الجو

العائلي ومشاكلها والاتجاهات السلبية والوضع الاقتصادي المتدني الذي يصعب على العائلة أن توفر الخدمات التربوية التي يمكن أن توفرها المدارس الداخلية للمراهق الكفيف، والتي تكون مصممة خصيصا لتلبية حاجاته الخاصة، حيث أن هذه البيئة عادة تختلف عن البيئة العادية، وبذلك يبتعد الفرد فيها عن الناس العاديين، وبقضاء المراهق الكفيف معظم أوقاته في المدرسة فالتأثير يقل بينه وبين عائلته، هذا ما يساهم في عدم وجود علاقة بين تقدير الذات العائلي والتحصيل الدراسي، ورغم أن هذه النتيجة غير متوقعة، فربما تعود كذلك إلى عامل الصدفة أو قد يكون عامل صغر حجم عينة الدراسة وطريقة اختيارها قد لعب دورا في هذه النتيجة التي تم التوصل اليها، كما يمكن أن يرجع إلى تداخل عوامل أخرى، ولكن يجب عند النظر إلى هذه النتيجة توخي الحذر، ولهذا نقترح إجراء المزيد من البحوث ذات صلة بهذا الموضوع على عينات أكبر وتشمل فئات عمرية متنوعة.

2-4- تفسيرومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص هذه الفرضية إلى عدم وجود علاقة إرتباطية بين تقدير الذات المدرسي والتحصيل الدراسي، وباستخدام معامل الارتباط "بيرسون" يتضح لنا من خلال الجدول رقم (23) أن القيمة المحسوبة في SPSS (0.000) أصغر من (0.01)، وبالتالي ترفض

الفرضية الصفرية والتي تقول أنه: "لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات المدرسي والتحصيل الدراسي لدى عينة المكفوفين"، وتقبل الفرضية البديلة والتي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات المدرسي والتحصيل الدراسي لدى عينة المكفوفين.

ويمكن أن تفسر هذه النتيجة على اعتبار المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي يقضي فيها المراهق الكفيف جانبا كبيرا من أوقاته (الإقامة الداخلية) والتي تزودهم بالخبرات الاجتماعية وتنمي مهاراتهم المختلفة، فالمدرسة حلقة وسطى بين المنزل والمجتمع العام فلها رسالة إتمام ما أعده البيت وإصلاح ما أفسده، فالمدرسة بالنسبة للمراهق الكفيف توفر النشاطات الرياضية والاجتماعية والثقافية والفنية والتي يتفاعل بها التلميذ مع الأقران والمعلمين والتي تتكون لديه اتجاهات اجتماعية متعددة مثل: التعاون في المشروعات الجماعية والتنافس الذي يبدو واضحا بين تلاميذ الفصل الواحد في التحصيل الدراسي فالمدرسة بأعضائها المتكونة بهيئة التدريس والإدارة المدرسية بعمالها تحاول انتهاج نهجا تربويا سليما تحقق للمراهقين من تلاميذها ما يحققه جو المنزل الصالح من إشباع للعطف والتقدير، فهي التي تثبت في نفوسهم الطمأنينة والنجاح فسياستها مبنية على التوجيه والإرشاد مصحوبة بالعطف والرعاية وفهم لنزاعات المراهقين ودوافعهم فهما سليما.

كما تحاول المدارس الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة أن تمنح التلاميذ في الجو المدرسي فرصة الحكم الذاتي والتعبير عن النفس بشتى الوسائل الديمقراطية كاتجاهات التلاميذ والجمعيات المدرسية، مما يساعد على تنمية وتحقيق إمكانيات المعاق إلى أقصى مستوى، مع إدراكه لحدود قدراته، ما يجعله يشعر بقيمته ويدفعه إلى القيام بأعمال بنجاح وكفاية خاصة في المجال الدراسي.

فالكفيف يمكن استثارة قدراته الكامنة وطاقاته حينما تتوافر لديه القدرة على فهم النفس

والذات، وعندها سيتعامل مع الحياة بقدر أكبر من التفاعل، فالحدود المهمة للشخصية الإنسانية هي قدرتها على أن تكون متفاعلة مع المحيطين بها مما يؤدي إلى التماسك النفسي لدى الكفيف ما يعكس أنماطا من الشعور بالأمن والكفاءة وكلاهما يؤدي إلى تقدير الذات الايجابي، وعندها سيجد المكفوف جدوى البرامج التربوية المقدمة له، وهذا ما يساعده على تقبل ذاته وتقبل إعاقته، وهذا التقبل يعد من العوامل الهامة في النجاح والتفاعل الأكاديمي للمكفوفين.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة "والاس، walace " عام (1985) التي أشارت إلى أن ذوي التحصيل المرتفع كانوا أكثر تكيفا وانسجاما مع المعلمين، مقارنة بذوي التحصيل المنخفض، كما أن تقدير مجموعة التحصيل المرتفع لأنفسهم وتقدير المعلمين لهم في السلوك الصفي التكيفي أكثر ايجابية وبدلالة إحصائية مقارنة بذوي التحصيل المنخفض.

وتنسجم نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة "لوم، lum " عام (1960) التي أشارت إلى ارتباط التحصيل الدراسي المنخفض مع الاتجاهات السلبية نحو المدرسة والتكيف السيئ.

3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة الثالثة:

ترى هذه الفرضية أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المبصرين المراهقين المكفوفين في أبعاد مقياس تقدير الذات والتحصيل الدراسي".

3-1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تشير هذه الفرضية إلى أنه:"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المبصرين

والمراهقين المكفوفين في أبعاد مقياس تقدير الذات".

وباستخدام اختبار (ت) للفروق يتضح لنا من خلال الجدول رقم (24) النتائج كما يلي:

في بعد تقدير الذات الرفاق القيمة المحسوبة في SPSS (0.328) أكبر من (0.05)، وبالتالي فان هذه القيمة ليست ذات دلالة إحصائية ونقبل الفرضية الصفرية في هذا البعد على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين في بعد تقدير الذات الرفاق".

ويمكن تفسر هذه النتيجة على أن كلا من المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين يمرون بمرحلة المراهقة، هذه الفترة التي يتبلور الوعي الاجتماعي المتمثل في الزيادة الواضحة والمتصلة بالحاجة الملحة للانتماء إلى الجماعة، باعتبارها بديلا عن المجتمع الأسري الذي لا يلبي مطالب المراهق ولا يعترفا برجولته، وباعتبارها مجالا مناسبا لإشباع حاجات النمو الاجتماعي القائم على تبادل الأدوار وتحقيق الذات، وأن هذه المرحلة سواء لدى المراهق المبصر أو المراهق الكفيف هي المرحلة التي تحتل جماعة الأقران مركزها المهم في التأثير على سلوك المراهق، هذا ما يشير إلى أهمية الأقران والأصدقاء في حياة المراهق فحسب "ابرسون ,Epperson" (1964) " الصديق يحتل مرتبة لدى المراهق تلي مرتبة الآباء، فيحرص المراهق على رضاء الأصدقاء والأقران" ***(خليل ميخائيل معوض، 2003: 409)***، فالمراهقين (المبصرين والمراهقين المكفوفين) يسعون في

هذه المرحلة إلى تكوين علاقات اجتماعية سليمة مع أصدقائهم ورفاقهم، فيميلون إلى تكوين الصداقات والبعد عن العزلة والانطواء، وأن العلاقة التي يبنيها المراهق سواء المبصر أو المكفوف بأقرانه ورفاقه لها أهمية كبرى في بناء شخصيته، فالمراهق يجب أن يجد مكانته في المجتمع الذي يضمن رفاقه الذين هم على شاكلته في العمر والاهتمامات والميول، فصحبة الرفاق للمراهق وتقبلهم له يشعره بالمتعة والأهمية ما يبعده عن العزلة والانطواء.

أما فيما يخص بعد تقدير الذات العائلي فتبين النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة المراهقين المبصرين وعينة المراهقين المكفوفين في بعد تقدير الذات العائلي ، حيث بلغت مستوي الدلالة المحسوبة (0.000) وهى أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وهي ذات دلالة إحصائية وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية التي تقول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين، وقبلنا بالفرضية البديلة، وبمقارنة المتوسطات بين العينتين تظهر الفروق لصالح المراهقين المبصرين، حيث بلغ متوسط عينة المراهقين المبصرين (30.93)، وعينة المراهقين المكفوفين (28.14).

وإن هذا الفرق الموجود بين المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين في بعد تقدير الذات العائلي، لا تعزى بالضرورة للكف البصري بحد ذاته وإنما للأثر الذي تتركه على

فهم الذات وتقديرها، فعملية فهم الذات وتقديرها، عملية تفاعلية يشترك فيها الأشخاص الآخرين بفعالية، وبناءا على ذلك فان ردود أفعال الأشخاص الآخرين من بينهم الأسرة اتجاه الكف البصري مع الصعوبات التي يواجهها المراهق الكفيف في النمو الاجتماعي تلعب دورا بالغا في تقدير الذات.

وإن بسبب الكف البصري فالتلميذ الكفيف بحاجة إلى مساعدة الوالدين أكثر من حاجة التلميذ المبصر، وأحيانا يواجه الكفيف عدم تلبية لهذه الحاجات مما يشعره بأنهم لا يهتمون به، مما يؤثر على علاقته بوالديه، ما يؤدي إلى اختلال التوازن الأسري والذي هو المستوى الأمثل للعلاقات الأسرية الايجابية التي تتميز بالتساند والتكامل والاستمرار، وان إعاقة المراهق الكفيف وافتقاره لأداء دوره تمثل مصدرا للاضطراب وعبئا على أداء الآخرين، وبالتالي يمثل إعاقة لأسرته، هذا من جهة ومن جهة أخرى تنمى فترة المراهقة من حدة سلوك الكفيف المسرف بالغضب والقلق والحساسية، وتنعكس أثار هذا السلوك المضطرب على الأسرة فتقابله هي كذلك سلوك مسرف في الشعور بالذنب والشعور بالحيرة، أو بالحماية الزائدة، فحسب " Lewin " (1987) أسرة الكفيف تسودها جو من التشاحن وعدم الانسجام وينعكس ذلك على أساليب معاملة الكفيف واستجابته لهذه المعاملة التي قد تأخذ أشكال الإهمال أو الرفض أو القسوة مما يؤدى إلى سوء تكيف الكفيف داخل

أسرته، وأيضا تعرضه للشفقة والرأفة من أسرته وترديد انه مسكين عاجز ما يؤثر على شخصيته *(وليد السيد احمد خليفة، 2007: 114)*، الأمر الذي ينعكس على توازن الأسرة وتماسكها ما يؤثر سلبا على تقدير الذات لدى المراهق الكفيف.

أما فيما يخص بعد تقدير الذات المدرسي فتبين النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة المراهقين المكفوفين والمراهقين المبصرين على هذا البعد حيث بلغت مستوى الدلالة المحسوبة (0.000) بدرجة الحرية (238)، وهى أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، فهي ذات دلالة إحصائية وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية التي تقول أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين في بعد تقدير الذات المدرسي"، ونقبل الفرضية البديلة، وبمقارنة المتوسطات بين العينتين تظهر الفروق لصالح المراهقين المكفوفين حيث بلغ متوسط عينة المراهقين المكفوفين (27.08)، أما عينة المراهقين المبصرين (23.18).

ويمكن أن تفسر هذه النتيجة على اعتبار ما تقدمه المدرسة الخاصة للمكفوفين أكثر مما تقدمه المدرسة العادية للعاديين (المبصرين)، فالمدرسة بالنسبة للكفيف أكثر من كونها المكان الذي يتلقى فيها الاحترام والفهم والتعاطف، فالمدارس الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة والمعلمين بصفة خاصة، يسعون إلى تكوين علاقات ناشئة بينها وبين الكفيف مع تبصيره بمشكلاته وأسبابها العامة، وتعليمه كيف يواجهها مع إيجاد الحل

المناسب لها، كما أن أعضاء هيئة التدريس الخاصة بالمكفوفين تعطى للكفيف الفرصة للتعلم من خلال الجماعة، مع تبادل الرأي وتوظيف ما تعلمه إلى جانب ما تعلم من أساليب قيادية التي من شانها أن تجعله يحقق التواصل بينه وبين أفراد المجموعة، مع زيادة تدعيم الاستجابات المرغوب فيها وذلك بالمدح والتشجيع وبالإثابة المادية والمعنوية، هذا من جهة ومن جهة أخرى فالمدرسة بصفة عامة تتيح للكفيف التعرف على نفسيته وعلى المحيط وغيره، وهذا تحت إشراف أخصائيين في الميدان، وإن هذا التفاعل الايجابي القائم بين المكفوف والمدرسة تجعل من الكفيف يشعر بالراحة والطمأنينة ما ايجابيا في تقديره ذاته.

3-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

ترى هذه الفرضية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين في التحصيل الدراسي، وباستخدام معامل اختبار (ت) للفروق يتضح لنا من خلال الجدول رقم (25) أن القيمة المحسوبة في SPSS (0.007) وهي أصغر من مستوي الدلالة (0.05)، وبالتالي فالفرضية الصفرية مرفوضة، ونقبل الفرضية البديلة والتي تقول أنه "توجد فروق بين المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين في التحصيل الدراسي"، وبمقارنة المتوسطات بين العينتين تظهر الفروق لصالح المراهقين المبصرين،

حيث بلغ متوسط هذه العينة (12.06)، أما عينة المراهقين المكفوفين (11.21).

وحسب ما توصلت إليه الدراسة الحالية أن المراهقين المكفوفين أقل في التحصيل الدراسي من زملائهم المبصرين، ويمكن تعليل هذا الاختلاف والفرق لما يتصف به الكفيف من بطء الاستفادة من الخدمات التعليمية، كذلك في اكتساب المعلومات، فالتعطيل الجزئي أو الكلي لوظيفة البصر، يسبب صعوبة في استقبال المعلومات المكتوبة بالطريقة العادية، خاصة مع النقص الملحوظ في المواد والوسائل التي تساعده على استقبال هذه المعلومات مثل: الكتب الناطقة.

كما يمكن أن يفسر هذا الاختلاف في تحصيل التلميذ العادي (المبصرين) عن تحصيل التلميذ المعاق بصريا (الكفيف)، إلى قلة الخبرات الحسية المناسبة للكفيف كالخرائط الملموسة مما يؤثر على اكتسابهم للخبرات التعليمية، وكذلك بطء الكفيف في التشخيص للأشياء وتكوين مفاهيم ذات الأساس الحسي البصري مثل: المسافة، الحجوم والألوان، هذا ما يؤدي إلى نقص الخبرات التي يحصل عليها الكفيف سواءا من حيث الكم أو الكيف، لهذا نجدهم لا يحصلون جيدا في الرياضيات إذ يقل تحصيلهم عن 27 % عن تحصيل المبصرين، أما تحصيلهم في المجالات الأدبية فان تحصيلهم يساوي تحصيل زملائهم العادين وقد يفوقونهم تحصيلا *(صالح حسن الداهري، 2005: 258)*، فالمكفوفين يتميزون في مجالات دراسية أو أكاديمية معينة بمستوى أعلى من مجالات أخرى، وهي تلك المجالات

التي لا تعتمد على التناول اليدوي.

وعليه فالتحصيل الدراسي المتدني لدى المكفوفين لا يرتبط بالدرجة الأولى بالكف البصري، فحسب " أمل عبد الفتاح سويدان" تحصيل الطلاب المكفوفين لا يرتبط ارتباطا مباشرا بالإعاقة البصرية ودرجاتها، إلا أن هناك تأخر في التحصيل الدراسي لدى بعض المكفوفين عن أمثالهم من التلاميذ العاديين إذا تساوى كل منهما في العمر الزمني والعقلي، وقد يعود هذا التأخر إلى عدة عوامل أخرى *(أمل عبد الفتاح سويدان، 2009: 72)* فالتحصيل الدراسي لدى الكفيف مرتبط بعوامل اجتماعية وثقافية أكثر من ارتباطه بالإعاقة البصرية نفسها، فحسب "صالح حسن الداهري" قد يكون تحصيل الكفيف بمستوى تحصيل الشخص العادي (المبصر) إذا توافرت الشروط التالية: طالب بقدراته العقلية واهتمامه، ومعلم بقدراته ومؤهلاته وما يمتلك من مهارات ومعارف، ومناهج دراسية، وما يتحصل به من محتوى وطرائق عرض وكفايات تعليم، وبيئة تعلم مناسبة تستطيع أن توفر للمعاقين ما يحتاجه *(صالح حسن الداهري، 2005: 259)*.

خلاصة

لقد انطلقنا في دراستنا هذه من ثلاثة فرضيات عامة، الأولى والتي مفادها لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والفرضية العامة الثانية التي مفادها لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المكفوفين، وأما الفرضية العامة الثالثة التي مفادها "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين في أبعاد تقدير الذات والتحصيل الدراسي".

وبعد عرض ومناقشة البيانات التي تحصلنا عليها في الدراسة الميدانية، توصلنا إلى مجموعة من النتائج التي سمحت لنا بالإجابة على الفرضيات المطروحة وهي:

- توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين وذلك رغم عدم وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الرفاقي والتحصيل الدراسي.

- توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المكفوفين وذلك رغم عدم وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الرفاقي والعائلي بالتحصيل الدراسي، ولكن عدم وجودها تبقى ضعيفة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين في تقدير الذات الرفاقي، ووجود تلك الفروق في تقدير الذات العائلي والمدرسي، كذلك في التحصيل الدراسي.

الاقتراحات:

استنادا لما أسفرت عنه الدراسة الحالية والتي استهدفت بالدرجة الأولى جانب من جوانب الشخصية، ألا وهو تقدير الذات لدى المراهق المبصر والمراهق الكفيف وعلاقته بالتحصيل الدراسي، وبمقارنتها بنتائج الدراسات السابقة، فثمة اقتراحات يمكن رصدها على النحو التالي:

- على الأسرة أن تبذل جهدها في الابتعاد عن أساليب المعاملة غير الصحيحة كالرفض التفرقة، التحكم، التسلط، التحقير واستخدام الكلمات الجارحة أو الشتائم، أو غير ذلك من المعاملات غير الصحيحة، نظرا لما تلعبه الأسرة من دور فعال في تنمية تقدير الذات الايجابي لدى الأبناء في المراحل العمرية المختلفة.

- يجب على الوالدين أن يكونا على وعي بذواتهما وتقديرهما لها لما له من بالغ الأهمية في نمو مفهوم صحي وسوي عن الذات لدى أبنائهما، وعليهما أن يعملى على تنمية اتجاهات ايجابية لدى أبنائهما، حتى يستطيعوا أن يتقبلوا أنفسهم.

- أن تعمل الأسرة على زيادة فرص التفاعل بينها وبين أبنائها- اكتساب استراتيجيات التفاعل المناسبة معهم – مما يتيح لهما الإفصاح عن مشاعر التقبل لأطفالهم وتشجيعهم على حرية التعبير عن الرأي والاعتماد على النفس والثقة بها، حيث سينمي ذلك إلى حد

كبير تقدير الذات، وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للأبناء.

- توعية الوالدين على تقبل شخصية المراهق ومرحلة المراهقة وفهمها ومراعاة الفترة الحرجة التي يمر بها وخاصة المراهق المكفوف، وضرورة تقبل إعاقة ابنهم وإحاطته بالرعاية اللازمة، قصد تكييفه مع المحيط تكييفا سليما.

- إتاحة فرص ممارسة المكفوف لمهارات الحياة اليومية مع المبصرين، وبناء علاقة إيجابية وقوية مع التلاميذ المكفوفين، وهذا لتقوية شعور التلميذ بالأمن والثقة بالنفس، مع مساهمة المجتمع ولو بالقليل لتحقيق ذلك، فالمجهودات ستعطي ثمارها إذا كانت من العائلة والمجتمع، وبتضافر جهود الجميع.

- ضرورة استخدام مقاييس لتقدير الذات لكشف التلاميذ منخفض تقدير الذات لإخضاعهم لبرامج إرشادية.

- ضرورة الاهتمام بإعداد المعلم إعدادا مناسبا لكونه العنصر الفعال في عملية تنشئة الأطفال الناشئة، ورعايته نفسيا واجتماعيا بالقدر الذي يمكنه من إتقان المهمة، ومن أهم الأدوار التي يجب أن يقوم بها المعلم هو تطبيق مبادئ الصحة النفسية، وتقبل التلاميذ والتعرف على مشكلاتهم ومحاولة حلها بالتعاون مع الأسرة ومع المدرسة.

- يجب أن يهتم القائمون على العملية التعليمية بالكشف عن مستويات تقدير الذات لدى التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة، بهدف عمل البرامج الإرشادية والتوجيهية لتلاميذ

منخفضي تقدير الذات، لمساعدتهم في تكوين صورة إيجابية عن أنفسهم وتقبلهم لها ومن ثم تقديرهم لها ويتطلب ذلك وجود هيئة متخصصة في الإرشاد والتوجيه النفسي للتلاميذ داخل المدارس.

ومنه يمكن تلخيص بعض الاقتراحات التي تفتح مجالا لبحوث جديدة في المستقبل.

البحوث والدراسات المقترحة:

- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية في مراحل تعليمية أخرى كمرحلة التعليم الثانوي والجامعي.
- القيام بدراسة لتطوير وتنمية تقدير الذات لدى التلاميذ عبر المراحل التعليمية المختلفة.
- تنفيذ برنامج إرشادي لرفع مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ وتنمية تقدير الذات الايجابي لديهم.
- دراسة الصعوبات التي تواجه المعلمين في مراحل التعليم، ومحاولة معالجة المشكلات.
- الاهتمام بالبحوث التربوية في مجال الإعاقة وخاصة المقارنة بينها، والوقوف على أهم تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال، للاستفادة منها بما يتفق والواقع الجزائري وثقافته وظروفه.

الخـاتمـة

بعد طرح إشكالية الدراسة التي تسألنا فيها حول العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين، وبعد صياغة الفرضيات كإجابة مؤقتة للتساؤلات التي طرحت، ولفحص ومعالجة فرضيات الدراسة قمنا بدراسة ميدانية في مؤسسات تربوية بولاية " تيزي وزو" وولاية " الجزائر العاصمة " وذلك بتطبيق أدوات جمع البيانات المتمثلة في مقياس "بروس آرهير، Bruss.R. Hair "، مع الاعتماد على السجل المدرسي لعلامات التلاميذ للفصل الثاني للعام الدراسي 2010-2011، وبعد المعالجة الإحصائية بمعامل الارتباط " بيرسون "، واختبار"ت" للفروق وهذا بنظام (spss)، توصلنا إلى نتائج تتفق مع نتائج الدراسات السابقة، حيث إتضح لنا من خلال النتائج المتحصل عليها أنه: "توجد علاقة ارتباطية وذات دلالة احصائية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المبصرين ولدى عينة المراهقين المكفوفين"، كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين في بعد تقدير الذات العائلي وبعد تقدير الذات المدرسي والتحصيل الدراسي ولا توجد تلك الفروق بين العينتين في بعد تقدير الذات الرفاقي.

ورغم محاولتنا في دراستنا هذه السيطرة على المتغيرات الكثيرة، إلا أن النتائج المتوصل إليها نسبية في حدود عينة الدراسة نظرا لحجم العينة والأدوات المستعملة، حيث لم توفقنا

الإمكانات والوقت للاعتماد على عينة أوسع وفي مؤسسات أخرى، أكثر تعمقا واتساعا.

ومع ذلك علينا أن نعي أن تقدير كل شخص لذاته سواء بالسلب أو الإيجاب يؤثر في أسلوب حياته وطريقة تفكيره عمله ومشاعره نحو الآخرين، ويؤثر في نجاحه ومدى إنجازه لأهدافه في الحياة، فمع احترام الشخص وتقديره لذاته تزداد إنتاجيته وفاعليته في حياته العملية والاجتماعية.

المراجع

قـــائمـــة الـــمـــراجـــع

أ- قـــائمة المراجع باللغة العربية:

- الكتب باللغة العربية:

1- ابراهيم عبد الهادي محمد (2002) " الرعاية الطبية والتاهيلية من منظور الخدمة الاجتماعية"، الطبعة الأولى، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

2- ابراهيم فيوليت فؤاد (1998) " دراسات في سيكولوجية النمو/ الطفولة والمراهقة" الطبعة الأولى، مكتبة زهراء الشرق للنشر، القاهرة.

3- احمد إبراهيم احمد (2000) " عناصر إدارة الفصل والتحصيل الدراسي"، مكتبة المعارف الحديثة، الاسكندرية.

4- احمد محمد الزغبي (2001) " علم نفس النمو/ الطفولة والمراهقة، الأسس النظرية المشكلات وسبل معالجتها "، الطبعة الأولى، دار زهران، عمان.

5- احمد محمود السيد (2002) " مشكلات النظام التربوي العربي"، الطبعة الأولى المطبعة الجديدة، دمشق.

6- اخلاص محمد عبد الحافظ (2000) " طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية "، الطبعة الأولى، مركز الكتاب للنشر والتوزيع القاهرة.

7- اسماء عبد الله (2008) " تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات في صفوف القرن الحادي والعشرين "، الطبعة الأولى، مركز التطور التربوي، الإسكندرية.

8- اسامة محمد البطانية (2007) " علم نفس الطفل غير العادي "، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

9- إسماعيل عبد الفاتح عبد الكافي (2004) " التنمية الفكرية والثقافية لذوي الاحتياجات الخاصة"، الطبعة الأولى، الدار الثقافية، القاهرة.

10- إقبال محمد بشير (2000) " الرعاية الاجتماعية والصحية للمعوقين من منظور الخدمة الاجتماعية"، الطبعة الأولى، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

11- الحامد محمد بن معجب (1996) " التحصيل الدراسي دراساته نظرياته واقعه والعوامل المؤثرة فيه "، الطبعة الأولى، الدار الصولتية، الرياض.

12- امتثال زين الدين الطفيلي (2004) " علم نفس النمو من الطفولة إلي الشيخوخة/ دراسة تحليلية للسلوك والمعاش الانسانى "، الطبعة الأولى، دار المنهل اللبناني للنشر لبنان.

13- أمل البكري (2007) " علم النفس المدرسي "، الطبعة الأولى، المعتز للنشر والتوزيع، عمان.

14- أمل عبد الفاتح سويدان (2009) " تكنولوجيا التعليم لذوي الحاجات الخاصة " الطبعة الثانية، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان.

15- أمل محمد حسونة (2008)" علم نفس النمو "، الطبعة الأولى، الدار العلمية للنشر والتوزيع، الجيزة.

16- بدر الدين كمال عبده (2003) " الإعاقة في محيط الخدمة الاجتماعية"، الطبعة الأولى، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

17- بشير صالح الرشيدي (2000) " مناهج البحث التربوي "، الطبعة الأولى، دار الكتاب الحديث للنشر، القاهرة.

18- بطرس حافظ بطرس (2008) " التكيف والصحة النفسية للطفل"، الطبعة الأولى دار المسيرة للنشر، عمان.

19- تسير مفلح كوافحة (2005) " مقدمة في التربية الخاصة "، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

20- جمال الخطيب (2005) " التدخل المبكر/ التربية الخاصة في الطفولة المبكرة " الطبعة الثانية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

21- جودة عبد الهادى (2004) " مبادئ التوجيه والارشاد النفسي "، الطبعة الأولى مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

22- حامد عبد السلام زهران (1995) " علم نفس النمو/ الطفولة والمراهقة "، الطبعة الخامسة، عالم الكتب، القاهرة.

23- حمدان محمد زياد (1996) " التحصيل الدراسي مفاهيم مشاكل حلول "، الطبعة الأولى، دار التربية الحديثة للنشر والتوزيع، دمشق.

24- حمدان محمد زياد (2001) " تقييم التحصيل اختباراته وإجراءاته وتوجيهه للتربية المدرسية "، الطبعة الأولى، دار التربية الحديثة للنشر والتوزيع، دمشق.

25- حسن شحاتة (2008)" الذات والأخر في الشرق والغرب/ صور ودلالات وإشكاليات" الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة.

26- حسن منسي (2004) " التربية الخاصة "، الطبعة الأولى، دار الكندي للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

27- حسين فيصل العزى (1976) " علم نفس الطفولة والمراهقة "، الطبعة الأولى جامعة دمشق للنشر والتوزيع، دمشق.

28- خالد فارس (2004) " الاحتياجات الخاصة/الكفيف "، الطبعة الأولى، الأمانة العامة للنشر، المنظمة الكشفية العربية.

29- خالد عبد الرزاق السيد (2002) " سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة " بدون طبعة، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.

30- خليل المعايطة (2000) " علم النفس الاجتماعي "، الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

31- خليل المعايطة (2000) " الإعاقة البصرية "، الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

32- خليل ميخائيل معوض (2003) " سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة "، الطبعة الثانية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.

33- داليا عزت مؤمن (2004) " سيكولوجية الطفل والمراهق "، الطبعة الأولى، مكتبة مديولي، القاهرة.

34- رجاء محمود أبو علام (2006) " مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية " الطبعة الخامسة، دار النشر للجامعات، القاهرة.

35- رشيدة عبد الرؤوف رمضان (2000) " أفاق معاصرة في الصحة النفسية للأبناء " الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، القاهرة.

36- رغدة شريم (2009) " سيكولوجية المراهقة"، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

37- رمضان السيد (2001) " إسهامات الخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الفئات الخاصة"، الطبعة الأولى، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

38- رمضان محمد القذافي (2000) " علم النفس النمو/الطفولة والمراهقة "، الطبعة الأولى، المكتبة الجامعية الازاريطة، الإسكندرية.

39- سامي سلطي عريفج (2009) " القياس والتشخيص في التربية الخاصة "، الطبعة الأولى، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

40- سامي محمد ملحم (2001) " الإرشاد والعلاج النفسي /الأسس النظرية والتطبيقية" الطبعة الأولى، دار المسرة للنشر، عمان.

41- سامي محمد ملحم (2004) " علم النفس النمو (دورة حياة الإنسان) "، الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

42- سعاد أبو بكر احمد المقر حي (2009) " دمج ذوي الإعاقة البصرية في التحصيل الدراسي "، الطبعة الأولى، جامعة الفاتح، لبنان.

43- سعيد حسني العزة (2002) " المدخل إلي التربية الخاصة الأطفال ذوي الحاجات الخاصة "، الطبعة الأولى، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

44- سعيد كمال عبد الحميد (2009) " التقييم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة " الطبعة الأولى، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية.

45- سعيد كمال عبد الحميد (2009) " الإعاقة البصرية بين السواء واللاسواء"، الطبعة الأولى، دار الفكر لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

46- سعيد محمد السعيد (2006) " برامج التربية الخاصة ومناهجها - بين الفكر والتطبيق والتطور "، الطبعة الأولى، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة.

47- سميح أبو مغلي (2002) " التنشئة الاجتماعية للطفل "، الطبعة الأولى، دار اليازورى العدسية، عمان.

48- سناء محمد سليمان (2005) " تحسين مفهوم الذات "، الطبعة الأولى، عالم الكتب للنشر.

49- صالح حسن الداهرى (بدون تاريخ) " علم النفس العام "، الطبعة الأولى، دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان.

50- صالح حسن الداهرى والكبيسي وهيب (2000) " علم النفس العام "، الطبعة الأولى دار الكندي، عمان.

51- صالح حسن الداهرى (2004) " سيكولوجية رعاية الموهوبين والمتميزين وذوي الاحتياجات الخاصة /الأساليب والنظريات "، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع عمان.

52- صالح حسن الداهرى (2005) " مبادئ الصحة النفسية "، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

53- صالح محمد علي أبو جادو (2007)" علم النفس التطوري / الطفولة والمراهقة" الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر، عمان.

54- صبحي سليمان (2007) " تربية الطفل المعاق "، الطبعة الأولى، دار الفاروق الاستثمارات الثقافية، الجيزة.

55- صلاح الدين العمرية (2005) " الصحة النفسية والإرشاد النفسي "، الطبعة الأولى مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان.

56- صلاح الدين العمرية (2005) " علم النفس النمو "، الطبعة الأولى، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان.

57- صلاح الدين محمود علام (2002) " القياس والتقويم التربوي والنفسي- أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة "، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع القاهرة.

58- طارق كمال (2007) " الإعاقة الحسية/المشكلة والتحدي "، الطبعة الأولى، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية.

59- عبد الحافظ محمد سلامة (2008) " تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها لذوي الاحتياجات الخاصة "، الطبعة الأولى، دار اليازور العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

60- عبد الحفيظ مقدم (2003) " الإحصاء والقياس التربوي "، الطبعة الثالثة، ديوان النشر الإسكندرية، مصر.

61- عبد الحكم مخلوف (2005) " الوسائل التعليمية وتكنولوجيا / التعليم للمعوقين بصريا"، الطبعة الأولى، مكتبة الانجلو المصرية للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة.

62- عبد الرحمن الأحمد العبيد (2003) " مبادئ التنبؤ الاداري "، بدون طبعة، جامعة الملك سعود للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

63- عبد الرحمن سيد سليمان (بدون تاريخ) " سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة " بدون طبعة، مكتبة زهران الشرق للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة.

64- عبد الرحمن عيسوي (1995) " علم نفس النمو "، الطبعة الأولى، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع والطباعة، بيروت.

65- عبد الرحمن عيسوي (1999) " القياس والتجريب في علم النفس والتربية " الطبعة الأولى، دار المعرفة الجامعية، بيروت.

66- عبد الرحمن عيسوي (2000) " اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها"، الطبعة الأولى، دار الراتب الجامعية، بيروت.

67- عبد العزيز القوصي (1982) " أسس الصحة النفسية "، الطبعة السابعة، دار النهضة المصرية، مصر.

68- عبد الفاتح محمد دويدار (2004) " سيكولوجية النمو والارتقاء "، الطبعة الأولى دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

69- عبد اللطيف محمد خليفة (2003) " دراسات في سيكولوجية الاغتراب "، الطبعة الأولى، دار غريب، القاهرة.

70- عبد الله الكيلاني (2006) " التقويم في التربية الخاصة "، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

73- عبد الله محمد عبد الرحمن (بدون تاريخ) " سياسات الرعاية للمعوقين في المجتمعات النامية "، الطبعة الأولى، الدار الجامعية للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة.

74- عبد المحي محمود حسن صالح (2002) " متحدو الإعاقة من منظور الخدمة الاجتماعية "، الطبعة الأولى، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

75- عبد المنعم عبد القادر الميلادي (2004) " سيكولوجية المراهق "، بدون طبعة مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية.

76- عبد الواحد الكبيسي (2007) " القياس والتقويم / تجديدات ومناقشات "، الطبعة الأولى، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان.

77- عبد الصبور منصور محمد (2003) " مقدمة في التربية الخاصة / سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم "، الطبعة الأولى، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

78- علاء الدين كفافي (2009) " الارتقاء النفسي للمراهق"، الطبعة الأولى، دار المعرفة الجامعية للنشر، القاهرة.

79- علي عسكر (2005) " الأسس النفسية والاجتماعية للسلوك في مجال العمل " الطبعة الأولى، دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، الكويت.

80- غريب السيد احمد (1998) " الإحصاء والقياس في البحث الاجتماعي"، الطبعة الأولى، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.

81- فاروق الروسان (1999) " أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة"، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة، عمان.

82- فريد كامل أبو زينة (2006) "مناهج البحث العلمي والإحصاء"، الطبعة الأولى عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

83- فهمي محمد سيد (1998) " السلوك الاجتماعي للمعوقين "، الطبعة الأولى، المكتبة الجامعية الحديثة، الإسكندرية.

84- فهيم مصطفي (2001) " مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة / التشخيص والعلاج "، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.

85- كمال دسوقي (1979) " النمو التربوي للطفل والمراهق "، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، بيروت.

86- كمال سالم سيسالم (1997) " المعاقون بصريا /خصائصهم ومناهجهم"، الطبعة الأولى، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

87- لطفي بركات احمد (1981) " تربية المعوقين في الوطن العربي "، الطبعة الأولى دار المريخ للنشر، الرياض.

88- ليلى عبد الحميد عبد الحافظ (1982) " مقياس تقدير الذات للصغار والكبار" الطبعة الأولى، دار النهضة، القاهرة.

89- ماجدة السيد عبيد (2000) " الوسائل التعليمية في التربية الخاصة "، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

90- ماجدة السيد عبيد (2000) " مقدمة في تأهيل المعاقين "، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

91- مالك سليمان مخول (1986) "علم نفس الطفولة والمراهقة"، الطبعة الثانية، المطبعة الجديدة، دمشق.

92- محمد السيد (1970) " الإحصاء والبحوث النفسية والتربوية والاجتماعية "، الطبعة الثانية، دار النهضة العربية، مصر.

93- محمد الشناوي (2001) " التنشئة الاجتماعية للطفل "، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر، عمان.

94- محمد بوعلاق (2009) " الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية "، الطبعة الأولى، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع الجزائر.

95- محمد حسن العجمي (2007) " فلسفة التربية لذوي الاحتياجات الخاصة من المعوقين"، الطبعة الأولى، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية.

96- محمد سيد فهمي (1998) " السلوك الاجتماعي للمعوقين/دراسة في الخدمة الاجتماعية "، الطبعة الأولى، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

97- محمد سيد فهمي (2005) " التأهيل المجتمعي لذوي الاحتياجات الخاصة" الطبعة الأولى، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

98- محمد عودة الريماوي (2003) " علم نفس النمو/الطفولة والمراهقة "، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر، عمان.

99- محمد عودة الريماوي (2004) " علم نفس النمو "، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر، عمان.

100- محمد مزيان (بدون تاريخ) " مبادئ في البحث النفسي والتربوي "، الطبعة الأولى دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر.

101- محمد مسلم (2002) " منهجية البحث العلمي (دليل طلاب العلوم الاجتماعية والإنسانية) "، الطبعة الأولى، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر.

102- محمود الحليلة والمرعي توفيق (2000) " المناهج التربوية الحديثة "، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان.

103- مدحت محمد أبو النصر(2009) " رعاية وتأهيل المعاقين " الطبعة الأولى الرابطة العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة.

104- مصطفي القمش وخليل المعايطة (2007) " سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة / مقدمة في التربية الخاصة "، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان.

105- مصطفي فهيم (1976) " الصحة النفسية "، الطبعة الأولى، دار سيكولوجيا التطيف للنشر، دمشق.

106- معتز عبيد (2008) " مهارات الحياة للجميع نحو برنامج إرشادي لتربية المراهق"، الطبعة الأولى، دار العالم العربي، القاهرة.

107- معروف زريق (1986) " خفايا المراهقة "، الطبعة الثانية، دار الفكر، دمشق.

108- منى صبحي الحديدي (1998) " مقدمة في الإعاقة البصرية "، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة، الأردنية.

109- نعمة مصطفي رقبان (2004) " نمو ورعاية الطفل / بين النظرية والتطبيق " الطبعة الأولى، مكتبة بستان المعرفة، الإسكندرية.

110- وليد السيد احمد خليفة (2007) " كيف يتعلم المخ ذو الإعاقة البصرية/ المكفوفين

(النظرية والتطبيق) "، الطبعة الأولى، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

111- يوسف قطامي عبد الرحمن عدس (2002) " علم النفس العام"، الطبعة الأولى دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

- الـــــرســـــائـــــل والأطروحات الجامعية باللغة العربية:

112- ابراهيم نوفل (2001) " علاقة التحصيل التعليمي بالنجاح الاجتماعي "، رسالة دكتوراه جامعة دمشق، كلية التربية.

113- الحميدي محمد ضيدان الضيدان (2003) " تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدي طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض"، رسالة ماجستير، جامعة الرياض، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الاجتماعية.

114- زبيدة امزيان (2007) " علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية " رسالة ماجستير، جامعة باتنة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس.

115- غيثاء علي بدور(2001) " مستوي الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الفني"، رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة دمشق، كلية التربية.

116- فاتن محمد السيد الخطاب (2008) " تقدير الذات لدى المطلقات وعلاقته بتقدير الذات لدى الأطفال "، رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق، قسم الصحة النفسية.

117- فتيحة محمد محمد (2007) " الخصائص الشخصية لدي المراهقين المعاقين بصريا في الإقامة الداخلية والنهارية والمراهقين المبصرين: دراسة مقارنة "، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، كلية التربية.

118- محمد ناصر اماني (2006) " التكيف المدرسي عند المتفوقين والمتأخرين تحصيلا في مادة اللغة الفرنسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي في هذه المادة "، رسالة ماجستير جامعة دمشق، قسم التربية الخاصة.

- **المجلات *باللغة العربية*:**

119- أل ناجي محمد عبد الله (2002) " دراسة استكشافية لبعض العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي لطلاب الجامعة "، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس كلية التربية جامعة دمشق، المجلد 1.

120- أيان الشوارب (2006) " نمط الحزم والتسلط وعلاقتهما بتقدير الذات عند الأبناء المراهقين "، مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد 1، السنة 21.

121- بن لادن سامية محمد " المناخ المدرسي وعلاقته بالتحصيل والطمأنينة النفسية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالرياض "، مجلة كلية التربية وعلم النفس، الجزء الأول العدد 25.

122- حمدان هشام (2003) " اثر المعلم في معالجة التأخر الدراسي "، مجلة بنات الأجيال، سورية ، المكتب التنفيذي لنقابة المعلمين، العدد 49.

123- عبد الرحمن سيد سليمان (1992) " بناء مقياس تقدير الذات لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية "، مجلة علم النفس الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 24، السنة السادسة.

124- عبد الكريم بوحفص (2007) " علاقة سوء المعاملة بالتطور النفسي"، مجلة الوقاية والاغنوميا ،جامعة الجزائر ببوزريعة، العدد 1.

125- علاء الدين كفافي (1989)" تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي " مجلة العلوم الاجتماعية"، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت،المجلد التاسع العدد.35

126- عبد الله إبراهيم (1994) " العدوانية وعلاقتها بموضوع الضبط وتقدير الذات " مجلة علم النفس، العدد 30، السنة 8.

127- فادية كامل حمامة (2010) " الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدي خريجات الجامعة العاملات والعاطلات عن العمل "، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية المجلد الثاني، العدد 2.

128- كامل مصطفي محمد (1995) " تأثير التفاعل بين أسلوب التعلم والتفكير وحالة القلق على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة "، مجلة العلوم التربوية والدراسات

الإسلامية، جامعة الملك سعود، المجلد 7.

129- ممدوحة محمد سلامة (1991)" تقدير الذات والضبط ألوالدي للأبناء في نهاية المراهقة وبداية الرشد "، مجلة دراسات نفسية، المجلد 1، العدد.4

130- محمود القشعان (2007) " إدراك الأبناء السلبي للمعاملة الو الدية وعلاقته بكل من القلق و الاكتئاب "، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 35، العدد3.

- المعاجم باللغة العربية :

131- ابن منظور جمال الدين أبو الفضل (1990) " لسان العرب "، المجلد الثالث، دار صادر، لبنان.

132- احمد العايد، واحمد مختار عمد داود عبده، وصالح جواد طعمه (1989) " المعجم بالعربية الأساسية "، النشر المنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم، توزيع لاروس.

133- فرج عبد القادر طه (1997) " معجم علم النفس والتحليل النفسي"، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت.

134- فرج عبد القادر طه (2003)" موسوعة علم النفس والتحليل النفسي "، دار غريب للنشر، القاهرة.

135- محمد عاطف غيث (2006) " قاموس علم الاجتماع "، الازاريطة، دار المعرفة الجامعة.

136- محمد مصطفي زيدان واحمد محمد عمر (بدون تاريخ) " معجم مصطلحات علم النفس "، الانجلو المصرية للطبع والنشر، القاهرة.

- الجرائد الرسمية باللغة العربية:

137- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (2008)، المطبعة الرسمية للطبع والاشتراك، الجزائر، العدد 51، السنة 45، 10 سبتمبر.

138- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (2009)، المطبعة الرسمية للطبع والاشتراك، الجزائر، العدد 59، 14 أكتوبر.

139- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (2009)، المطبعة الرسمية للطبع والاشتراك، الجزائر، العدد 77، 30 ديسمبر.

140- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (2010)، المطبعة الرسمية للطبع والاشتراك، الجزائر، العدد 36، 30 ماي.

141- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (2010)، المطبعة الرسمية للطبع والاشتراك، الجزائر، العدد 62، السنة 47، 24 أكتوبر.

2- قــائمة المــراجع بالـــلــغـــة الأجـــنبية:

- الكـــتــب بـــالــــلـــغــــة الأجـــنبية :

142-Bianka Zazou (1979) "psychologie différentielle de l'adolescence ", édition p.u.f , Paris

143- Cooper Smith (1984) " manuel inventaire d'estime de soi" 1 édition, cent de psychologie appliqué, Paris.

144- Henry Clay Smith (1974) " personnalité développé " 2 édition, mc graw, Hill.

145- Henri Lehalle (1985) " psychologie des adolescents " 1édition, p.u.f, paris

146- Jeanner (o) (1983) " les adolescents et leur santé ", édition flamation médecine sciences, Paris.

147- Joseph Leif et Paul Juif (1971) " psychologie et éduction / psychologie de l'adolescent ", édition fermand Nathan, Paris.

148- Jos Peeters (1998) "les l'adolescence difficiles et leur parentes ", Boeck belin université, Paris.

149- Nuttin (J) (1980) " la structure de la personnalité ", édition p.u.f, paris

150- l'écuyes (R) (1979) "le concept de soi " 1 édition, p.u.f, paris.

151-Maurice Debesse (1971) " l'adolescence " 3 édition, p.u.f, paris

152-Maurice Debesse (1993) " l'adolescence ", édition dalta, , paris.

153- Rymond-rivie B (1980) " Le développement social de l'enfant et

de l’adolescent " 9 édition, pierre Mardaga, bruscelles.
154- Sauveur (B) (1991) " l’adolescence / L’age de tempête1 "édition, Guide sante Hachette, paris.

- **المــجــلات بــالــلــغــة الأجــنبية:**

155- Abdel Kader (2005) " vouloir " magazine des personnes handicapées, trimestriel, N 3.
156- Office National de statistique (1998) " Recensement général de la population l’habitas de l’habitas.

- ***الــمــعــاجــم بالــلــغة الأجــنبية:***

157-Frédérique Brin (2004) " dictionnaire d’orthophonie ",3 édition ortho-edition, paris.
158-Jean Christoph (1999) " La rousse / grande dictionnaire de psychologie ", 3 édition, a.k, bordas.
159- La petite motkan (2007) " dictionnaire double français/arabe-arabe/ français " 1 édition, dare el rateb, beirut.
160- La rousse (2000) " dictionnaire de français ", diffusion exclusive oméga international Sarl, Alger.
161- Le petit Larousse (2010) " dictionnaire de la médecine ", 2 édition, GGP media GmbH, paris.
162- Roland doron et Françoise parole (1991) " dictionnaire de psychologie " 1 édition, p.u.f, paris.

- *الجــرائـــد الـــرسمية بالــــلـــغـــة الأجــنبية:*

163- Journal Officiel de la republique algerienne démocratique et populaire – conventions et accorde internationaux/ loi, ordonnances et décrets arretes, décisions , circulaires, avis, communications et annonces, imprimerie officielle abonnements et publicité, alger, n° 39, de 14/06/1963.

3- الـــمـــواقـــع الالـــكـــتـــرونـــية:

164 - خولة محمود مصلح: كيف يقرا الكفيف مالا يرى/ البرايل (Braille)
http://www.lakii.com/ ، تاريخ زيارة الموقع 12/03/2010، على الساعة12:46

165- منتديات شبكة ضوء الفلاش/ العلاقة بين تقدير الذات والنجاح
http://www.alflash.com/، تاريخ زيارة الموقع 2011/05/05، على الساعة 09:30

166- جريدة أخبار اليوم الجزائرية: مليون معاق يعانون التهميش ويطالبون بقرارات مسؤولةhttp://www.akhbarelyoum-dz.com/ ، تاريخ زيارة الموقع 2011/04/23 على الساعة 11:06.

الــــمــــلاحــــق

الــمــلــحــق رقــم (1):

بيان بأسماء الخبراء

ملحق رقم (أ):بيان بأسماء الخبراء (المترجمين للمقياس) ودرجاتهم العلمية.

الرقم	الأستاذ	الدرجة العلمية	الكلية	الجامعة
01	طالب كهينة	أستاذة محاضرة	كلية الآداب واللغات الأجنبية	جامعة (مولود معمري) تيزي وزو
02	خالف الجوهر	أستاذة محاضرة	كلية الآداب واللغات الأجنبية	جامعة (مولود معمري) تيزي وزو
03	توات كهينة	أستاذة مساعدة	كلية الآداب واللغات الأجنبية	جامعة (مولود معمري) تيزي وزو
04	جبار وفاء	أستاذة محاضرة	كلية الآداب واللغات الأجنبية	جامعة (مولود معمري) تيزي وزو
05	لعبادي جميلة	أستاذة مساعدة	كلية الآداب واللغات الأجنبية	جامعة (مولود معمري) تيزي وزو
06	أدون كهينة	أستاذة مساعدة	كلية الآداب واللغات الأجنبية	جامعة (مولود معمري) تيزي وزو
07	لعويسات سمير	أستاذ محاضر	الآداب والعلوم الإنسانية	جامعة (مولود معمري) تيزي وزو
08	رافيل فريزة	أستاذة محاضرة	الآداب والعلوم الإنسانية	جامعة (مولود معمري) تيزي وزو

الــمـــلــحـــق رقـــم (2):

النسخة الأولى بعد الترجمة لمقياس

تقدير الذات

لـــ"بروس آرهير"

Bruss. R. Haire

جامعة مولود معمري – تيزي وزو–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

سعادة الأستاذ (ة) / الدكتور (ة): ....

الســـلام عليكـــم ورحمـــة اللـــه وبـــركاتـــه

في إطار تحضير بحث لنيل شهادة الماجستير في علم النفس.

بعنوان: تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين.

وفي إطار عملية صدق المحكمين أمل التكرم بتحكيم أداة الدراسة التي تتضمن مقياس "بروس *آرهير*، Bruss.R. Haire" لتقدير الذات والذي قمنا بترجمته بناءا على نسخته الأصلية الواردة باللغة الانجليزية، مع مراعاة: البناء اللغوي والوظيفي للمقياس المترجم والبعد النفسي للبنود.

ويتكون المقياس من ثلاثين فقرة مقسمة على ثلاثة محاور:

1– **المحور الأول:** لقياس تقدير الذات الرفاقي: ويشير إلى مدى تقدير الطالب لذاته من خلال سلوك رفاقه تجاهه.

2– **المحور الثاني:** لقياس تقدير الذات العائلي: ويشير إلى مدى تقدير الطالب لذاته من خلال سلوك والديه تجاهه.

3– **المحور الثالث:** لقياس تقدير الذات المدرسي: ويشير إلى مدى تقدير الطالب لذاته من خلال سلوك معلميه تجاهه.

آمل تحكيم هذه الأداة وذلك بتحديد ما يلي:

1- مدى وضوح العبارات.

2- مدى مناسبة العبارة للمحور الذي تقيسه.

3- إبداء الملاحظات أو اقتراحات أخرى ترونها مناسبة.

شاكرين جهودكم....

الطالبة:

يونسي تونسية.

مقياس تقدير الذات.

أ- المعلومات الأولية:

الاسم:..

اللقب:..

السن:..

القسم:.......................................

اسم وعنوان المؤسسة التعليمية..................................

تاريخ إجراء الاختبار:..

ب- تجد فيما يلي مجموعة العبارات ويرجى منك قراءتها بعناية ثم وضع (X) في المكان المناسب وذلك لتحديد مدى موافقتك على كل عبارة.

المحور الأول: تقدير الذات الرفاقي (جماعة الأصدقاء):

رقم التسلسل	العبارة	مدى وضوح العبارة		مدى مناسبة العبارة للمحور الذي تقيسه		ملاحظات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
01	لدي أصدقاء كثيرون في نفس عمري.					
02	لست محبوبا مثل الآخرين الذين هم في نفس عمري.					
03	ليست لدي علاقات كثيرة مثل الآخرين الذين ممن هم في نفس عمري.					
04	يسخر مني زملائي أحيانا.					
05	عادة ما أتجنب الآخرون لأني مختلف عنهم.					
06	عادة ما أتجنب زملائي لأنني لست مثلهم.					
07	يتمنى الآخرون أن يكونوا مثلي.					
08	أتمنى لو كنت شخصا مختلفا حتى يكون عندي أصدقاء كثيرون.					
09	في حالة انتخاب مجموعة الرفاق ممثلا لهم سأكون في المرتبة الأولى.					
10	عندما يكون هناك مشكلة فلست الشخص الذي يلجأ إليه الرفاق للمساعدة.					

المحور الثاني: تقدير الذات العائلي:

رقم التسلسل	العبارة	مدى وضوح العبارة		مدى مناسبة العبارة للمحور الذي تقيسه		ملاحظات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
01	والدي فخوران بي.					
02	أجد إهمالا من الأسرة في المنزل.					
03	لدى والدي إحساس بأنه يمكن الاعتماد علي.					
04	والدي يتخليان عني.					
05	يحاول والدي فهم وجهة نظري في الأعمال التي أقوم بها.					
06	يتوقع والدي مني الكثير.					
07	أنا شخص مهم في أسرتي.					
08	أحس بأنني شخص غير مرغوب فيه في المنزل.					
09	والدي يعتقدان بأنني سأكون شخصا ناجحا في المستقبل.					
10	أتمنى لو كنت ولدت في عائلة أخرى.					

المحور الثالث: تقدير الذات المدرسي:

رقم التسلسل	العبارة	مدى وضوح العبارة		مدى مناسبة العبارة للمحور الذي تقيسه		ملاحظات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
01	المعلمون يتوقعون مني الكثير.					
02	أنا جيد في فعل الأشياء مثلي مثل الآخرين.					
03	أشعر بأنني عديم الفائدة في المدرسة.					
04	أنا فخور بدرجاتي.					
05	المدرسة أكثر صعوبة لي مما هي عليه بالنسبة للطلاب الآخرين.					
06	المعلمون عادة ما يكونوا سعداء من الواجبات التي أقوم بأدائها.					
07	معظم أساتذتي لا يفهمونني.					
08	أنا شخص مهم في القسم.					
09	يبدو أنني مهما بذلت من الجهد فإني لا أحصل على الدرجات التي أستحقها.					
10	منذ بداية الدراسة استطعت اكتساب رضا أساتذتي.					

الــمـــلـــحـــق رقـــم (3):

النسخة النـهائيـة لمقياس

تقدير الذات

لـــ"بروس آرهير"

Bruss. R. Haire

مقياس تقدير الذات

المعلومات الأولية:

الاسم:...

اللقب:...

السن:..

القسم:..

إسم وعنوان المؤسسة التعليمية:..

تاريخ إجراء الاختبار:..

الــتــعــلــيــمــة

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة.

تهدف الجمل التالية إلى التعرف على إحساسك العام وأنت بصحبة زملائك من نفس السن، وأيضا عندما تكون في المنزل وفي المدرسة.

من فضلك ضع العلامة (X) أمام الجملة التي ترى أنها تعبر تماما عما تحس به، وحاول أن تجيب على جميع الأسئلة حتى وإن كانت بعض الأسئلة صعبة بالنسبة إليك، وأعلمك أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وسوف تبقى إجابتك في سرية تامة.

المحور الأول: تقدير الذات الرفاقي (جماعة الأصدقاء):

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	لدي أصدقاء كثيرون في نفس عمري.				
2	لست محبوبا مثل الآخرين الذين هم في نفس عمري.				
3	ليست لدي علاقات كثيرة مثل الآخرين الذين ممن هم في نفس عمري.				
4	يسخر مني زملائي أحيانا.				
5	بعض زملائي يعتقدون أنني مرح كثيرا وأنه من الممتع أن أكون معهم.				
6	عادة ما أتجنب الآخرون لأني مختلف عنهم.				
7	يتمنى الآخرون أن يكونوا مثلي.				
8	أتمنى لو كنت شخصا مختلفا حتى يكون عندي أصدقاء كثيرون.				
9	في حالة انتخاب مجموعة الرفاق ممثلا لهم سأكون في المرتبة الأولى.				
10	عندما يكون هناك مشكلة فلست الشخص الذي يلجأ إليه الرفاق للمساعدة.				

المحور الثاني: تقدير الذات العائلي:

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	والدي فخوران بي.				
2	لا احد يهتم بي في البيت.				
3	لدى والدي إحساس بأنه يمكن الاعتماد علي.				
4	والدي يتخليان عني.				
5	يحاول والدي فهم وجهة نظري في الأعمال التي أقوم بها.				
6	يتوقع والدي مني الكثير.				
7	أنا شخص مهم في أسرتي.				
8	أحس بأنني شخص غير مرغوب فيه في المنزل.				
9	والدي يعتقدان بأنني سأكون شخصا ناجحا في المستقبل.				
10	أتمنى لو كنت ولدت في أسرة أخرى.				

المحور الثالث: تقدير الذات المدرسي:

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	المعلمون يتوقعون مني الكثير.				
2	مقارنة بزملائي في القسم أنا أتقن القيام بالأنشطة المدرسية.				
3	أشعر بأنني عديم الفائدة في المدرسة.				
4	أنا فخور بعلاماتي المدرسية.				
5	المدرسة أكثر صعوبة لي مما هي عليه بالنسبة للتلاميذ الآخرين.				
6	المعلمون عادة ما يكونوا سعداء من الواجبات التي أقوم بأدائها.				
7	معظم أساتذتي لا يفهمونني.				
8	أنا شخص مهم في القسم.				
9	يبدو أنني مهما بذلت من الجهد فإني لا أحصل على العلامات التي أستحقها.				
10	منذ بداية الدراسة استطعت اكتساب رضا أساتذتي.				

الــمـــلــحـــق رقـــم (4):

النسخة المطبقة لمقياس

تقدير الذات

لـــ"بروس آرهير"

Bruss. R. Haire

للمكفوفين

مقياس تقدير الذات

المعلومات الأولية:

الاسم:..

اللقب:...

السن:..

القسم:..

إسم وعنوان المؤسسة التعليمية:......................................

تاريخ إجراء الاختبار:..

الـــــتـــــعـــــلــــيـــمـــــة

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة.

تهدف الجمل التالية إلى التعرف على إحساسك العام وأنت بصحبة زملائك من نفس السن، وأيضا عندما تكون في المنزل وفي المدرسة.

من فضلك أجب على جميع الأسئلة، بأحد الجملة التالية: أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق أو لا أوافق بشدة، وأعلمك أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وسوف تبقى إجابتك في سرية تامة.

المحور الأول: تقدير الذات الرفاقى (جماعة الأصدقاء):

1- لدي أصدقاء كثيرون في نفس عمري/ أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

2- لست محبوبا مثل الآخرين الذين هم في نفس عمري/ أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

3- ليست لدي علاقات كثيرة مثل الآخرين الذين ممن هم في نفس عمري / أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

4- يسخر مني زملائي أحيانا /أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

5- بعض زملائي يعتقدون أنني مرح كثيرا وأنه من الممتع أن أكون معهم/ أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

6- عادة ما أتجنب الآخرين لأنني مختلف عنهم/ أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

7- يتمنى الآخرون أن يكونوا مثلي/ أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

8- أتمنى لو كنت شخصا مختلفا حتى يكون عندي أصدقاء كثيرون/ أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

9- في حالة انتخاب مجموعة الرفاق ممثلا لهم سأكون في المرتبة الأولى / أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

10- عندما يكون هناك مشكلة فلست الشخص الذي يلجأ إليه الرفاق للمساعدة/ أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

المحور الثاني: تقدير الذات العائلي:

1- والدي فخوران بي/ أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

2- لا احد يهتم بي في البيت/ أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

3- لدى والدي إحساس بأنه يمكن الاعتماد علي/ أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

4- والدي يتخليان عني/ أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

5- يحاول والدي فهم وجهة نظري في الأعمال التي أقوم بها/ أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

6- يتوقع والدي مني الكثير/ أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

7- أنا شخص مهم في أسرتي/ أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

8- أحس بأنني شخص غير مرغوب فيه في المنزل/ أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

9- والدي يعتقدان بأنني سأكون شخصا ناجحا في المستقبل/ أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

10- أتمنى لو كنت ولدت في عائلة أخرى/ أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

المحور الثالث: تقدير الذات المدرسي:

1- المعلمون يتوقعون مني الكثير/ أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

2- مقارنة بزملائي في القسم أنا أتقن القيام بالأنشطة المدرسية/ أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

3- أشعر بأنني عديم الفائدة في المدرسة/ أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

4- أنا فخور بعلاماتي المدرسية/ أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

5- المدرسة أكثر صعوبة لي مما هي عليه بالنسبة للتلاميذ الآخرين/ أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

6- المعلمون عادة ما يكونوا سعداء من الواجبات التي أقوم بأدائها/ أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

7- معظم أساتذتي لا يفهمونني/ أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

8- أنا شخص مهم في القسم/ أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

9- يبدو أنني مهما بذلت من الجهد فإني لا أحصل على العلامات التي أستحقها/ أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

10- منذ بداية الدراسة استطعت اكتساب رضا أساتذتي/ أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

الــمــلــحــق رقــم (5):

النسخة المطبقة لمقياس

تقدير الذات

لـــ"بروس آرهير"

Bruss. R. Haire

بطريقة برايل

الـــمـــلـــحـــق رقـــم (6):

النسخة الأصلية لمقياس

تقدير الذات

لـــ"بروس آرهير"

Bruss. R. Haire

مقياس تقدير الذات

Peer self esteem scale

In the blank provided, please write the letter of the answer that best describes how you feel about the sentence.

These sentences are designed to find out how you generally feel when you are with other people your age. There are no write or wrong answers

A. Strongly disagree

B. Diagree

C. Agree

D. Strongly agree

1. I have at least as many friends as other people of my age
2. I am not as popular as other people my age
3. In the kinds of things that people my age like to do I am at least as good as most other people
4. People My age often pick on me
5. Other people think I am a lot of to be with
6. I usually keep to my self because I am not like other people my age
7. Other people wish that they were like me
8. I wish were deferent kind of person because I’d have more friends
9. If my group of friends decided to vote for leaders of their group I’d be elected to a high position
10. When things get tough, I am not a person that other people my age would turn to for help.

Home self-esteem scale

In the blank provided please write the letter of the answer that best describes how you feel about the sentence, these sentences are designed to find out how you generally feel when you are with your family. There are no write or wrong answers.

A. Strongly disagree

B. Disagree

C. Agree

D. Strongly agree

1. My parents are proud of the kinds of person I am
2. No one pays much attention to me at home
3. My parents feel that I can be depended on
4. I often feel that if they could, my parents would trade me in for another child.
5. My parents try to understand me
6. My parents expect too much of me
7. I am an important person to my family
8. I often feel in wanted at home
9. My parents believe that I will be a success in the future
10. I often wish that I had been born in to another family

School self-esteem scale

In the blank provided please write the letter of the answer that best describes how you feel about the sentence, these sentences are designed to find out how you generally feel when you are in school There are no write or wrong answer.

A. Strongly disagree

B. Disagree

C. Agree

D. Strongly agree

1.My teachers expect too much of me

2.In the kinds of things we do in school, I am at least as good as other people in my class

3.I often feel worthless in school

4.I am usually proud of my report card

5.School is harder for me then most other people

6. My teachers are usually happy with the kind of work I do

7.Most to my teachers do not understand me

8.I am an important person In my class

9.It since that not mater how hard I try, I never get the grades I deserve

10. All and all, I feel have been very fortunate to have had the kinds of teachers I have had since I started school.

الـــمـــلـــحـــق رقـــم (7):

المعطيات الأولية حسب:

SPSS

الــمـــلـــحـــق رقــم (8):

المعطيات النهائية حسب:
SPSS

Corrélations حسب مقياس بروس

الإبصار = مبصير

Corrélations[a]

		التحصيل الدراسي	تقدير الذات الرفاق	تقدير الذات العائلي	درجات تقدير الذات المدرسي
التحصيل الدراسي	Corrélation de Pearson				
	Sig. (bilatérale)				
	N				
تقدير الذات الرفاق	Corrélation de Pearson	-,165			
	Sig. (bilatérale)	,072			
	N	120			
تقدير الذات العائلي	Corrélation de Pearson	,182*	,150		
	Sig. (bilatérale)	,047	,102		
	N	120	120		
درجات تقدير الذات المدرسي	Corrélation de Pearson	,245**	,016	-,601**	
	Sig. (bilatérale)	,007	,862	,000	
	N	120	120	120	

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

a. الإبصار = مبصير

الإبصار = كفيف

Corrélations[a]

		التحصيل الدراسي	تقدير الذات الرفاق	تقدير الذات العائلي	درجات تقدير الذات المدرسي
التحصيل الدراسي	Corrélation de Pearson				
	Sig. (bilatérale)				
	N				
تقدير الذات الرفاق	Corrélation de Pearson	,129			
	Sig. (bilatérale)	,159			
	N	120			
تقدير الذات العائلي	Corrélation de Pearson	,011	-,186*		
	Sig. (bilatérale)	,905	,042		
	N	120	120		
درجات تقدير الذات المدرسي	Corrélation de Pearson	,314**	,065	-,229*	
	Sig. (bilatérale)	,000	,478	,012	
	N	120	120	120	

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

a. الإبصار = كفيف

Test-t حسب مقياس بروس

Statistiques de groupe

	الإبصار	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
التحصيل الدراسي	مبصير	120	12,0676	2,5199	,2300
	كفيف	120	11,2187	2,3201	,2118
تقدير الذات الرفاق	مبصير	120	28,74	6,30	,57
	كفيف	120	31,33	28,16	2,57
تقدير الذات العائلي	مبصير	120	30,93	4,74	,43
	كفيف	120	28,14	4,51	,41
درجات تقدير الذات المدرسي	مبصير	120	23,18	3,94	,36
	كفيف	120	27,08	5,19	,47

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
التحصيل الدراسي	Hypothèse de variances égales	1,685	,196	2,715	238	**,007**	,8489	,3127	,2329	1,4649
	Hypothèse de variances inégales			2,715	236,395	,007	,8489	,3127	,2329	1,4649
تقدير الذات الرفاق	Hypothèse de variances égales	1,198	,275	-,981	238	,328	-2,58	2,63	-7,77	2,61
	Hypothèse de variances inégales			-,981	130,876	,328	-2,58	2,63	-7,79	2,63
تقدير الذات العائلي	Hypothèse de variances égales	,010	,920	4,674	238	**,000**	2,79	,60	1,62	3,97
	Hypothèse de variances inégales			4,674	237,451	,000	2,79	,60	1,62	3,97
درجات تقدير الذات المدرسي	Hypothèse de variances égales	9,566	,002	-6,568	238	**,000**	-3,91	,60	-5,08	-2,74
	Hypothèse de variances inégales			-6,568	221,992	,000	-3,91	,60	-5,08	-2,74

Corrélation

الإبصار = مبصر

Corrélation[a]

		التحصيل الدراسي	تقدير الذات الكلي
التحصيل الدراسي	Corrélation de pearson Sig. (bilatérale) N		
تقدير الذات الكلي	Corrélation de pearson Sig. (bilatérale) N	,150 ,000 120	

a. الإبصار = مبصر

Corrélation

الإبصار = كفيف

Corrélation[a]

		التحصيل الدراسي	تقدير الذات الكلي
التحصيل الدراسي	Corrélation de pearson Sig. (bilatérale) N		
تقدير الذات الكلي	Corrélation de pearson Sig. (bilatérale) N	,379** ,000 120	

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
a. الإبصار = كفيف

الــمــلــحــق رقــم (9):

الجرائد الرسمية للجمهورية الجزائرية

- الملحق (٩) -

Loi n° 63-200 du 8 juin 1963 sur la protection sociale des aveugles en Algérie. (page 630)
(Publié dans JO n°39 du 14/06/1963)

EXPOSE DES MOTIFS

II y a en Algérie près de soixante mille aveugles, dont la plupart sont sans instruction et sans travail, qui représentent une charge considérable pour la collectivité. Ces hommes constituent un capital humain ignoré dont la réadaptation aurait comme conséquences immédiates :

- 1 - l'amélioration du sort des aveugles ;

- 2 - l'entrée effective dans le circuit économique du paya d'un secteur de la population qui peut et doit prendre une part active dans la tache de reconstruction et de développement de la nation algérienne.

La présente loi a donc pour objet d'organiser la protection générale des victimes de la cécité suivant les principes de la typhlophylie moderne.

L'Assemblée nationale constituante a délibéré et adopté,

Le chef du gouvernement, président du Conseil des ministres, promulgue la loi dont la teneur suit :

TITRE I. - **Dispositions générales**

Article 1er. - Les dispositions de la présente loi concernent tous les algériens atteints de cécité, c'est-à-dire ceux dont la vision centrale est nulle ou inférieure à un vingtième de la normale. L'état de cécité est constaté par une carte spéciale délivrée par l'organisation nationale des aveugles algériens sur l'avis conforme d'une commission de spécialistes instituée dans chaque département et dont la composition et le fonctionnement seront fixés par le ministère de la santé. Les titulaires de cette carte doivent faire une déclaration dont il sera délivré récépissé à la mairie de la commune de leur résidence.

Art. 2. - La cécité étant cause de nombreuses difficultés pour les individus, tout algérien aveugle, chômeur ou dans l'incapacité de travailler pour des raisons autres que sa cécité, à droit à une indemnité dont le montant sera fixé par décret. Le cumul de cette indemnité avec toute autre source de revenus est incompatible.

Art 3. - Sur présentation de la carte spéciale prévue à l'article 1er de la présente loi, les aveugles ont droit à une réduction de prix de cinquante pour cent sur les transports en commun (routes et rails) du réseau algérien. En outre, la gratuité de transport pour la personne qui accompagne l'aveugle est de droit. Sur les transports urbains, la gratuité pour l'aveugle et son guide est également de droit.

Art. 4. - Toutes les dispositions prises en faveur des aveugles à la conférence internationale des postes et télécommunications (art. 40 convention du 3 octobre 1957 de l'Union Internationale des postes - Bulletin officiel série poste 1958, qui donne la gratuité sur les imprimés Braille - livres -

– وبمقتضى المرسوم رقم 80 – 59 المؤرّخ في 21 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 والمتضمن إحداث المراكز الطبية التربوية والمراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين وتنظيمها وسيرها، المعدّل والمتمّم، لا سيما المادة 3 منه،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 07 – 173 المؤرخ في 18 جمادى الأولى عام 1428 الموافق 4 يونيو سنة 2007 والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة، المعدّل،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 08 – 186 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1429 الموافق 23 يونيو سنة 2008 والمتضمن تعيين رئيس الحكومة،

يرسم ما يأتي :

المادّة الأولى : تطبيقا لأحكام المادة 3 من المرسوم رقم 80 – 59 المؤرّخ في 21 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 والمذكور أعلاه، يتمم هذا المرسوم قوائم المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا وسمعيا والمراكز الطبية التربوية للأطفال المعوقين ذهنيا والمعوقين حركيا.

المادّة 2 : تتمم قائمة المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا بإحداث مدرسة (1) لصغار المكفوفين، يحدّد مكان إنشائها ومقرها طبقا للجدول أدناه :

اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
مدرسة صغار المكفوفين	سطيف	19 – سطيف

المادّة 3 : تتمم قائمة المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين سمعيا بإحداث خمس (5) مدارس لصغار الصم، يحدّد مكان إنشائها ومقرها طبقا للجدول أدناه :

اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
مدرسة صغار الصم	الشطية	02 – الشلف
مدرسة صغار الصم	بسكرة	07 – بسكرة
مدرسة صغار الصم	قالمة	24 – قالمة
مدرسة صغار الصم	البيض	32 – البيض
مدرسة صغار الصم	غليزان	48 – غليزان

المادّة 4 : تتمم قائمة المراكز الطبية التربوية للأطفال المعوقين ذهنيا بإحداث خمسة (5) مراكز، يحدّد مكان إنشائها ومقرها طبقا للجدول أدناه :

اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
المركز الطبي التربوي للأطفال المعوقين ذهنيا	وادي الفضة	02 – الشلف
المركز الطبي التربوي للأطفال المعوقين ذهنيا	بجاية	06 – بجاية
المركز الطبي التربوي للأطفال المعوقين ذهنيا	مغنية	13 – تلمسان
المركز الطبي التربوي للأطفال المعوقين ذهنيا	عين وسارة	17 – الجلفة
المركز الطبي التربوي للأطفال المعوقين ذهنيا	ديدوش مراد	25 – قسنطينة

المادّة 5 : تتمم قائمة المراكز الطبية التربوية للأطفال المعوقين حركيا بإحداث مركز (1)، يحدّد مكان إنشائه ومقره طبقا للجدول أدناه :

اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
المركز الطبي التربوي للأطفال المعوقين حركيا	غليزان	48 – غليزان

المادّة 6 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة .

حرّر بالجزائر في 6 رمضان عام 1429 الموافق 6 سبتمبر سنة 2008.

أحمد أويحيى

الملحق (ج)

يرسم ما يأتي :

المادة الأولى : تطبيقا لأحكام المادة 3 من المرسوم رقم 80 – 83 المؤرخ في 28 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 15 مارس سنة 1980 والمذكور أعلاه، تتمم قائمة دور الأطفال المسعفين بإحداث أربعة (4) دور، يحدد مكان إنشائها ومقرها طبقا للجدول أدناه :

اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
دار الأطفال المسعفين بأم البواقي	أم البواقي	04 – أم البواقي
دار الأطفال المسعفين بالجلفة	الجلفة	17 – الجلفة
دار الأطفال المسعفين بسعيدة	سعيدة	20 – سعيدة
دار الأطفال المسعفين بشلغوم العيد	شلغوم العيد	43 – ميلة

المادّة 2 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 22 شوّال عام 1430 الموافق 11 أكتوبر سنة 2009.

أحمد أويحيى

★

مرسوم تنفيذي رقم 09 – 328 مؤرّخ في 22 شوّال عام 1430 الموافق 11 أكتوبر سنة 2009، يتمم قوائم المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا والمراكز الطبية التربوية للأطفال المعوقين ذهنيا والمعوقين حركيا.

إن الوزير الأول،

– بناء على تقرير وزير التضامن الوطني والأسرة والجالية الوطنية بالخارج،

– وبناء على الدستور، لا سيما المادتان 85 – 3 و125 (الفقرة 2) منه،

– وبمقتضى المرسوم رقم 80 – 59 المؤرخ في 21 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 والمتضمن إحداث المراكز الطبية التربوية والمراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين وتنظيمها وسيرها، المعدل والمتمم، لا سيما المادة 3 منه،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 09 – 128 المؤرخ في 2 جمادى الأولى عام 1430 الموافق 27 أبريل سنة 2009 والمتضمن تجديد مهام الوزير الأول،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 09 – 129 المؤرخ في 2 جمادى الأولى عام 1430 الموافق 27 أبريل سنة 2009 والمتضمن تجديد مهام أعضاء الحكومة،

– وبعد موافقة رئيس الجمهورية،

يرسم ما يأتي :

المادة الأولى : تطبيقا لأحكام المادة 3 من المرسوم رقم 80 – 59 المؤرخ في 21 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 والمذكور أعلاه، يتمّم هذا المرسوم قوائم المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا والمراكز الطبية التربوية للأطفال المعوقين ذهنيا والمعوقين حركيا.

المادة 2 : تتمم قائمة المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا بإحداث مدرسة (1) لصغار المكفوفين، يحدد مكان إنشائها ومقرها طبقا للجدول أدناه :

اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
مدرسة صغار المكفوفين	الطارف	36 – الطارف

الملحق (د)

مرسوم تنفيذيّ رقم 09 – 430 مؤرّخ في 13 محرّم عام 1431 الموافق 30 ديسمبر سنة 2009، يتمّم قائمة المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا.

إن الوزير الأوّل،

– بناء على تقرير وزير التضامن الوطني والأسرة والجالية الوطنية بالخارج،

– وبناء على الدستور، لا سيما المادتان 85 – 3 و125 (الفقرة 2) منه،

– وبمقتضى المرسوم رقم 80 – 59 المؤرّخ في 21 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 والمتضمن إحداث المراكز الطبية التربوية والمراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين وتنظيمها وسيرها، المعدّل والمتمّم، لا سيما المادة 3 منه،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 09 – 128 المؤرخ في 2 جمادى الأولى عام 1430 الموافق 27 أبريل سنة 2009 والمتضمن تجديد مهام الوزير الأول،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 09 – 129 المؤرخ في 2 جمادى الأولى عام 1430 الموافق 27 أبريل سنة 2009 والمتضمن تجديد مهام أعضاء الحكومة،

– وبعد موافقة رئيس الجمهورية،

يرسم ما يأتي :

المادّة الأولى : تطبيقا لأحكام المادة 3 من المرسوم رقم 80 – 59 المؤرّخ في 21 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 والمذكور أعلاه، يتمم هذا المرسوم قائمة المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا.

المادّة 2 : تتمم قائمة المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا بإنشاء مدرسة (1) لصغار المكفوفين، يحدد مكان إنشائها ومقرها، طبقا للجدول أدناه :

اسم المؤسسة	مكان الإنشاء	
	البلدية	الولاية
مدرسة صغار المكفوفين	أدرار	01 – أدرار

المادة 3 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطية الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 13 محرّم عام 1431 الموافق 30 ديسمبر سنة 2009.

أحمد أويحيى

مرسوم تنفيذيّ رقم 09 – 431 مؤرّخ في 13 محرّم عام 1431 الموافق 30 ديسمبر سنة 2009، يتمّم قائمة المراكز لمن يعانون نقصا في التنفس.

إن الوزير الأوّل،

– بناء على تقرير وزير التضامن الوطني والأسرة والجالية الوطنية بالخارج،

– وبناء على الدستور، لا سيما المادتان 85 – 3 و125 (الفقرة 2) منه،

– وبمقتضى المرسوم رقم 87 – 228 المؤرّخ في 4 ربيع الأول عام 1408 الموافق 27 أكتوبر سنة 1987 والمتضمن إنشاء مراكز لمن يعانون نقصا في التنفس وتنظيمها وعملها، لا سيما المادة 2 منه،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 09 – 128 المؤرخ في 2 جمادى الأولى عام 1430 الموافق 27 أبريل سنة 2009 والمتضمن تجديد مهام الوزير الأول،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 09 – 129 المؤرخ في 2 جمادى الأولى عام 1430 الموافق 27 أبريل سنة 2009 والمتضمن تجديد مهام أعضاء الحكومة،

– وبعد موافقة رئيس الجمهورية،

يرسم ما يأتي :

المادّة الأولى : تطبيقا لأحكام المادة 2 من المرسوم رقم 87 – 228 المؤرّخ في 4 ربيع الأول عام 1408 الموافق 27 أكتوبر سنة 1987 والمذكور أعلاه، يتمم هذا المرسوم قائمة المراكز لمن يعانون نقصا في التنفس.

المادّة 2 : تتمم قائمة المراكز لمن يعانون نقصا في التنفس بإنشاء مركز (1) يحدد مكان إنشائه ومقره طبقا للجدول أدناه :

الولاية	مقر المؤسسة
36 – الطارف	1 – بلدية بوحجار

المادّة 3 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطية الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 13 محرّم عام 1431 الموافق 30 ديسمبر سنة 2009.

أحمد أويحيى

- الملحق (١) -

المادة 2 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 13 جمادى الثانية عام 1431 الموافق 27 مايو سنة 2010.

أحمد أويحيى

★

مرسوم تنفيذي رقم 10 – 148 مؤرخ في 13 جمادى الثانية عام 1431 الموافق 27 مايو سنة 2010، يتمم قائمتي المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا والمراكز الطبية التربوية للأطفال المعوقين ذهنيا.

إنّ الوزير الأول،

– بناء على تقرير وزير التضامن الوطني والأسرة والجالية الوطنية بالخارج،

– وبناء على الدستور، لاسيّما المادتان 85 – 3 و125 (الفقرة 2) منه،

– وبمقتضى المرسوم رقم 80 – 59 المؤرخ في 21 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 والمتضمن إحداث المراكز الطبية التربوية والمراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين وتنظيمها وسيرها، المعدل والمتمم، لا سيّما المادة 3 منه،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 09 – 128 المؤرخ في 2 جمادى الأولى عام 1430 الموافق 27 أبريل سنة 2009 والمتضمن تجديد مهام الوزير الأول،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 09 – 129 المؤرخ في 2 جمادى الأولى عام 1430 الموافق 27 أبريل سنة 2009 والمتضمن تجديد مهام أعضاء الحكومة،

– وبعد موافقة رئيس الجمهورية،

يرسم ما يأتي :

المادة الأولى : تطبيقا لأحكام المادة 3 من المرسوم رقم 80 – 59 المؤرخ في 21 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 والمذكور أعلاه، يتمم هذا المرسوم قائمتي المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا والمراكز الطبية التربوية للأطفال المعوقين ذهنيا.

المادة 2 : تتمم قائمة المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا بإحداث مدرستين (2) لصغار المكفوفين يحدد مكان إنشائهما ومقرهما، طبقا للجدول الآتي :

اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
مدرسة صغار المكفوفين	عنابة	23 – عنابة
مدرسة صغار المكفوفين	المسيلة	28 – المسيلة

المادة 3 : تتمم قائمة المراكز الطبية التربوية للأطفال المعوقين ذهنيا بإحداث مركز (1) يحدد مكان إنشائه ومقره، طبقا للجدول الآتي :

اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
المركز الطبي التربوي للأطفال المعوقين ذهنيا	المغير	39 – الوادي

المادة 4 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 13 جمادى الثانية عام 1431 الموافق 27 مايو سنة 2010.

أحمد أويحيى

الملحق (س)

يرسم ما يأتي :

المادة الأولى : تطبيقا لأحكام المادة 3 من المرسوم رقم 80 - 59 المؤرخ في 21 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 والمذكور أعلاه، يتمم هذا المرسوم قائمتي المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا وسمعيا.

المادة 2 : تتمم قائمة المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا بإحداث مدرسة (1) لصغار المكفوفين يحدد مكان إنشائها ومقرها طبقا للجدول الآتي :

اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
مدرسة صغار المكفوفين	ورقلة	30 - ورقلة

المادة 3 : تتمم قائمة المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين سمعيا بإحداث مدرسة (1) لصغار الصم يحدد مكان إنشائها ومقرها طبقا للجدول الآتي :

اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
مدرسة صغار الصم	ورقلة	30 - ورقلة

المادّة 4 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 6 ذي القعدة عام 1431 الموافق 14 أكتوبر سنة 2010.

أحمد أويحيى

★

مرسوم تنفيذيّ رقم 10 - 246 مؤرّخ في 6 ذي القعدة عام 1431 الموافق 14 أكتوبر سنة 2010، يتمم القائمة الملحقة بالمرسوم رقم 80 - 82 المؤرخ في 28 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 15 مارس سنة 1980 والمتضمن إحداث دور المسنين أو المعوقين وتنظيمها وسيرها.

إنّ الوزير الأوّل،

- بناء على تقرير وزير التضامن الوطني والأسرة،

- وبناء على الدستور، لا سيما المادتان 85 - 3 و125 (الفقرة 2) منه،

- وبمقتضى المرسوم رقم 80 - 82 المؤرخ في 28 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 15 مارس سنة 1980 والمتضمن إحداث دور المسنين أو المعوقين وتنظيمها وسيرها، المعدل والمتمم، لا سيما المادة 3 منه،

- وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 10 - 149 المؤرخ في 14 جمادى الثانية عام 1431 الموافق 28 مايو سنة 2010 والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة،

- وبعد موافقة رئيس الجمهورية،

يرسم ما يأتي :

المادة الأولى : تطبيقا لأحكام المادة 3 من المرسوم رقم 80 - 82 المؤرخ في 28 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 15 مارس سنة 1980 والمذكور أعلاه، تتمم قائمة دور المسنين أو المعوقين بإحداث دار (1) يحدد مكان إنشائها ومقرها طبقا للجدول الآتي :

اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
دار الأشخاص المسنين أو المعوقين	ورقلة	30 - ورقلة

المادّة 2 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 6 ذي القعدة عام 1431 الموافق 14 أكتوبر سنة 2010.

أحمد أويحيى

★

مرسوم تنفيذيّ رقم 10 - 247 مؤرّخ في 6 ذي القعدة عام 1431 الموافق 14 أكتوبر سنة 2010، يتمم القائمة الملحقة بالمرسوم رقم 80 - 83 المؤرخ في 28 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 15 مارس سنة 1980 والمتضمن إحداث دور الأطفال المسعفين وتنظيمها وسيرها.

إنّ الوزير الأوّل،

- بناء على تقرير وزير التضامن الوطني والأسرة،

- وبناء على الدستور، لا سيما المادتان 85 - 3 و125 (الفقرة 2) منه،

- وبمقتضى المرسوم رقم 80 - 83 المؤرخ في 28 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 15 مارس سنة 1980 والمتضمن إحداث دور الأطفال المسعفين وتنظيمها وسيرها، المعدل والمتمم، لا سيما المادة 3 منه،